



ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК



Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г.С. Костюка



ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ:

методичний посібник
За редакцією О.Л. Музики

Київ-Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
2015

УДК 159.922.2 + 37.015.3: 159.928

ББК 88.840

П -72

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України
(протокол № 6 від 28 травня 2015 р.)*

Рецензенти:

В.О. Моляко – дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;

В.В. Камишин – доктор педагогічних наук, директор Інституту обдарованої дитини НАПН України

П-72

Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: методичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін.; за ред. О.Л. Музики. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 146 с.

У методичному посібнику описано основні підходи до створення освітнього середовища, сприятливого для розвитку обдарованої особистості. Аналізується зарубіжний і вітчизняний досвід освіти для обдарованих дітей. Окреслено вимоги до особистості і професійних якостей педагогів, які працюють з обдарованими дітьми. Описано ряд авторських методик, зокрема анкету для вивчення розвивальних характеристик освітнього середовища навчального закладу, методику вивчення динаміки здібностей та методику надання ціннісної підтримки. Наведено тренінг розвитку позитивної мотивації і цілеутворення для дітей з ознаками обдарованості.

Методичний посібник адресується педагогам і психологам, аспірантам, викладачам, науковим інтересам чи професійній діяльності яких пов'язана з розвитком здібностей і обдарованості дітей, учнів та студентів.

УДК 159.922.2 + 37.015.3: 159.928

ББК 88.840

Видруковано відповідно до плану співпраці НАПН України та МОН України

©Інститут психології імені Г.С. Костюка
НАПН України, 2015

Зміст

| | |
|--|----|
| ПЕРЕДМОВА (О.Л. Музика) | 7 |
| I. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА, СПРИЯТЛИВОГО ДЛЯ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ | 11 |
| 1.1. Основні освітні парадигми (Р.О. Семенова) | 11 |
| Традиційне навчання | 11 |
| Особистісно-зорієнтоване навчання | 12 |
| Розвивальне навчання | 13 |
| 1.2. Моделі освітнього середовища (Р.О. Семенова) | 17 |
| Еколого-особистісна модель | 17 |
| Комунікативно-орієнтована модель освітнього середовища | 19 |
| Антрополого-психологічна модель освітнього середовища | 20 |
| Психодидактична модель диференціації та індивідуалізації освітнього середовища | 21 |
| Екопсихологічна модель освітнього середовища | 23 |
| Модель міждисциплінарного творчого навчання обдарованих дітей і підлітків в умовах загальноосвітньої школи | 26 |
| 1.3. Принципи побудови освітнього розвивального середовища, сприятливого для розвитку обдарованої особистості (Р.О. Семенова) ... | 29 |
| 1.4. Макрорівневі характеристики освітнього середовища для обдарованих (Д.К. Корольов) | 30 |
| Соціокультурний контекст | 30 |
| Соціальний запит на обдарованість | 32 |
| Система освіти обдарованих | 34 |
| 1.5. Мікрорівень освітнього середовища, що сприяє розвитку обдарованості. Моделі навчання обдарованих (Д.К. Корольов) | 35 |
| Модель ідентифікації та розвитку талантів Д. Стенлі | 35 |
| Модель збагачення шкільного життя Дж. Рензуллі | 36 |
| Трьохкрокова модель збагачення навчання Дж. Фельдштейна | 36 |
| Модель необмеженого таланту | 37 |
| Трьохкомпонентна модель Р. Стернберга | 37 |
| Модель інтегрованого навчання Д. Вантассела-Баскі | 37 |
| II. РЕФЕРЕНТНІ ВІДНОСИНИ І РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ ТА ОБДАРОВАНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ (О.Л. Музика) | 39 |
| 2.1. Поняття про референтність, референтні групи та особи | 39 |
| Що таке референтна група? | 39 |
| Позитивна і негативна референтність | 40 |
| Контактні і віртуальні референтні групи та особи | 41 |
| 2.2. Функції референтних груп | 42 |

| | |
|---|----|
| Нормативна функція..... | 42 |
| Порівняльно-оцінна функція..... | 42 |
| Спонукальна функція..... | 42 |
| Функція соціальної валідизації..... | 42 |
| 2.3. Референтність і референтні відносини в освітньому середовищі | 43 |
| Що таке референтність і референтні відносини | 43 |
| Особливості референтних відносин обдарованої особистості | 43 |
| Визнання як ключова потреба у референтних відносинах обдарованої особистості | 44 |
| Соціальна валідизація як механізм референтних відносин обдарованої особистості | 45 |
| 2.4. Надситуативна і наднормативна активність і референтні відносини обдарованої особистості. Вплив меншості на більшість | 46 |
| Що таке надситуативна і наднормативна активність | 46 |
| Як ведеться обдарованим дітям в меншості..... | 47 |
| Нормативно-рольові конфлікти у розвитку обдарованої особистості .. | 48 |
| 2.5. Референтність і пріоритети в розвитку здібностей та обдарованості на окремих вікових етапах..... | 49 |
| Як розвивати здібності в дошкільному віці | 52 |
| Розвиток здібностей у молодшому шкільному віці..... | 53 |
| Розвиток здібностей у підлітковому віці..... | 55 |
| Розвиток здібностей і обдарованості в юнацькому віці..... | 56 |
| III. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ | 58 |
| 3.1. Зарубіжні дослідження про роботу педагогів з обдарованими дітьми (Д.К. Корольов) | 58 |
| Педагог як системотвірний чинник освітнього середовища..... | 58 |
| Стосунки обдарованих дітей з однолітками | 59 |
| Особливості побудови навчальної програми для обдарованих | 60 |
| Професійно важливі якості педагога, який працює з обдарованими дітьми | 63 |
| Формування продуктивних настановлень щодо навчання обдарованих | 66 |
| Програма підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми..... | 68 |
| 3.2. Психологічна підтримка інтелектуально обдарованих старшокласників в освітньому середовищі (М.О. Мельник) | 74 |
| Соціальна ситуація розвитку та психологічні характеристики старшокласників | 74 |

| | |
|--|-----|
| Психологічні властивості інтелектуально обдарованих старшокласників | 75 |
| Динамічна природа феномену обдарованості | 76 |
| Типи інтелектуальної обдарованості | 77 |
| Освітнє середовище як чинник становлення інтелектуально обдарованої особистості на етапі ранньої юності | 78 |
| Мотивація в системі факторів становлення інтелектуально обдарованої особистості | 80 |
| Змагальність як чинник становлення інтелектуальної обдарованості .. | 82 |
| Проблеми соціалізації інтелектуально обдарованих старшокласників | 83 |
| 3.3. Психологічна підтримка образотворчо обдарованих підлітків у освітньому середовищі (М.А. Сніжна) | 84 |
| Освітнє середовище для образотворчо обдарованих підлітків: компоненти та принципи | 84 |
| Основні підходи до психодидактичного забезпечення образотворчої освіти за рубежом..... | 88 |
| Основні напрямки побудови освітнього середовища для образотворчо обдарованих учнів на прикладі КДАМ..... | 91 |
| IV. АВТОРСЬКІ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ОБДАРОВАНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ..... | 94 |
| 4.1. Методика вивчення динаміки здібностей (О.Л. Музика)..... | 94 |
| Суб'єктивна модель здібностей і їх саморозвиток | 94 |
| Теоретичні засади та історія застосування | 98 |
| Опис процедури дослідження | 99 |
| Можливості та обмеження МВДЗ | 106 |
| 4.2. Ціннісна підтримка розвитку здібностей та обдарованості (О.Л. Музика) | 107 |
| Що таке ціннісна підтримка? | 107 |
| Правила надання ціннісної підтримки..... | 108 |
| Ціннісна підтримка на окремих вікових етапах | 108 |
| Методи надання ціннісної підтримки і вимоги до них..... | 109 |
| Особливості надання ціннісної підтримки за результатами дослідження за МВДЗ | 110 |
| 4.3. Методика аналізу потенціалу освітнього середовища навчального закладу щодо розвитку обдарованості (Д.К. Корольов) | 112 |
| Критерії аналізу..... | 112 |
| Анкета «Розвивальні характеристики освітнього середовища навчального закладу» | 113 |

| | |
|---|-----|
| 4.4. Тренінг цілеутворення і мотивації досягнення для інтелектуально обдарованих підлітків (О.С. Нечаєва) | 117 |
| Вступна частина | 118 |
| 1 блок. Мета і мрія..... | 118 |
| 2 блок. Прагну до успіху чи боюся невдачі? | 120 |
| 3 блок. Що допомагає у досягненні успіху? | 122 |
| 4 блок. Що заважає досягненню успіху? | 126 |
| 5 блок. Візуалізація..... | 129 |
| 6 блок. Важливі умови досягнень | 131 |
| 7 блок. Планування досягнень | 134 |
| Заключна частина | 137 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 139 |

ПЕРЕДМОВА (О.Л. Музика)

У сучасних умовах нелінійного розвитку суспільства щоп'ятнадцять років відбувається технологічне «перезавантаження» і щоразу перед людством постає завдання гуманітарного переосмислення старих і вироблення нових світоглядно-ціннісних диспозицій. Це в першу чергу стосується освіти, оскільки вона від початку орієнтована на майбутнє і тут не можна помилятися. Розбіжності між напрямками розвитку суспільства і освіти можуть призвести до величезних втрат. В.Г. Кремень зазначає: «Синергетична модель розвитку показує, що нове виникає в результаті біфуркацій як непередбачуване і в той же час нове запрограмоване у вигляді спектру можливих шляхів розвитку, спектру відносно стійких структур» (Синергетика і творчість, 2014, с.20). Виокремити шляхи розвитку, проаналізувати їх і вибрати оптимальний – надскладні завдання, які вимагають від сучасних людей особливих здібностей. «Саме в точці біфуркації є місце для видатних осіб» (Синергетика і творчість, с.20).

Освітнє середовище, сприятливе для розвитку обдарованої особистості – це складна, багатомірна, динамічна система психолого-педагогічних умов і впливів, спрямована на розкриття творчої природи психіки обдарованої особистості, в тому числі її здатності до довільної саморегуляції власних дій і станів у відповідності з природними задатками, інтересами, потребами, вимогами вікової соціалізації і соціальним запитом (Освітнє середовище, 2014).

Освітнє середовище – це якраз та частина соціальної реальності, де відбувається керований розвиток, саморух, за висловом Г.С. Костюка, обдарованої особистості. Розвиток здібностей до надвисоких рівнів, інтеграція їх в основні особистісні структури – ці процеси неможливі без врахування соціально-культурного контексту. Соціальний запит, педагогічна взаємодія, взаємодія з референтним оточенням – такі ж важливі й обов'язкові чинники розвитку обдарованої особистості як інтелектуальні здібності, креативність чи мотивація. В освітньому середовищі і формується «здібність до розвитку здібностей», – як влучно означив обдарованість Г.С. Костюк (Костюк, 1989, с.341). Знання й узагальнені способи мисленневих дій, що набуваються в освітньому середовищі, є інваріантною складовою здібностей, і загалом

особистості, оскільки дозволяють їй швидко та дієво адаптуватися до нових умов і ситуацій. Г.С. Костюк писав, що «узагальнені знання стають компонентами здібностей, входять до складу умінь людини діяти, оперувати ними при розв'язанні нових задач» (Костюк, 1989, с. 318).

Можна виокремити два основні підходи до розвитку обдарованої особистості. Представники першого орієнтуються на діагностику і розвиток окремих психічних функцій (пізнавальних процесів, мотивації, креативності тощо), сподіваючись, що кількісні зміни в окремих функціях переростуть у нову якість – обдарованість. На жаль, це трапляється нечасто. Однак у результаті розвитку цього підходу сформулювалися критерії обдарованості, за якими досить легко ідентифікувати обдаровану особистість. «Обдарованість – системна, така, що розвивається впродовж життя, якість психіки, що визначає можливість досягнення людиною винятково високих результатів у порівнянні з іншими людьми» (Дружинин, 1999, с. 353). Це означення дозволяє педагогам і психологам до певної міри абстрагуватися від одвічної суперечки про те, вродженою чи набутою властивістю є обдарованість. У будь-якому випадку практична робота має спрямовуватися на розвиток здібностей як необхідної умови обдарованості, а беззаперечним критерієм обдарованості є видатні досягнення.

Другий підхід пов'язаний з виокремленням системотвірних чинників, вплив на які на вищих рівнях системної ієрархії призводить би до синергійних змін усієї системи. Як такий високозначимий чинник у системній моделі обдарованої особистості може розглядатися стратегіальна організація свідомості (Моляко, 1994). Було б недопустимою редукцією зводити обдарованість до окремих часткових характеристик особистості. «Обдарованість є однією з найбільш важливих вищих психічних підсистем впорядкування системи «людина – світ» (Моляко, 1994, с. 87). І саме в цьому розумінні вона включає такі компоненти: «біофізіологічні, анатомо-фізіологічні задатки, сенсорно-перцептивні блоки, що характеризуються підвищеною чутливістю, інтелектуальні й мисленнєві можливості, що дозволяють оцінювати нові ситуації і вирішувати нові проблеми, емоційно-вольові структури,

що визначають тривалі домінантні орієнтації і їх штучне підтримання; високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява й цілий ряд інших» (Моляко, 1994, с. 90).

Обдарованість – це характеристика цілісної унікальної особистості, в якій «...система здібностей, способів дій поєднується з особистісними структурами, відбивається, опредметнюється в тому продукті, який створюється у результаті активності цієї особистості» (Максименко, 2006, с. 227). При цьому, з позицій генетичної психології психологічний зміст обдарованості вбачається не у швидшому дозріванні окремих структур психіки, а визначається «властивостями цілісної особистості як єдиної міжфункціональної системи: гнучкістю, пластичністю процесів, швидкістю динамічних явищ та легким утворенням вищих (опосередкованих) психічних функцій» (Максименко, 2006, с. 230).

На особистісному підході до здібностей і обдарованості, як до взаємопов'язаних властивостей, що розвиваючись, опосередковують відносини людини і світу, ґрунтуються наші означення.

Здібності – це внутрішній динамічний ресурс саморозвитку, що базується на індивідуально своєрідному поєднанні особистісних властивостей і полягає:

- 1) у здатності суб'єкта справлятися з ситуаційними й життєвими завданнями з допомогою ефективних діяльностей;
- 2) в усвідомленій спроможності набувати цієї здатності.

Обдарованість – це складна системна якість особистості, яка характеризується:

- 1) найвищим рівнем розвитку здібностей і, відповідно, найвищими (абсолютними чи у порівнянні з віковими нормами) досягненнями в певній галузі діяльності;
- 2) ціннісним ставленням до людини власних здібностей як до основи особистісної ідентичності;
- 3) спрямованістю на саморозвиток;
- 4) творчою спрямованістю особистості;
- 5) внутрішньою (суб'єктно-ціннісною) саморегуляцією.

Освітнє середовище прямо чи опосередковано впливає на розвиток свідомості людини, систему її особистісних цінностей і здібностей,

тому його роль у розвитку обдарованої особистості є надзвичайно важливою.

З огляду на обмежений обсяг посібника автори не ставили собі за мету дати повний огляд наукових досліджень розвивального потенціалу освітнього середовища. Натомість увагу було зосереджено на огляді зарубіжних наукових даних, до яких українські педагоги поки що мають обмежений доступ.

Поряд із зарубіжними описані й вітчизняні освітні системи, що сприяють розвитку обдарованості. Особливе місце серед них займає розвивальне навчання, в якому вироблено чимало прийомів ефективної міжособистісної взаємодії в навчально-виховному процесі, спільного пошуку правильних рішень, взаємної їх критики й поцінування.

Посібник містить опис авторських методик, які дозволяють оцінити наскільки те чи інше освітнє середовище є сприятливим для розвитку обдарованості, і внести відповідні корективи.

Методика вивчення динаміки здібностей дозволяє стимулювати саморозвиток обдарованості з допомогою рефлексії референтних відносин. У випадках утруднень і криз у розвитку обдарованої особистості може бути застосована авторська методика ціннісної підтримки.

У посібнику описується методика вивчення потенціалу освітнього середовища навчального закладу щодо розвитку обдарованості. Для педагогів і практичних психологів корисним буде тренінг розвитку позитивної мотивації і цілеутворення для дітей з ознаками обдарованості.

Оскільки розвиток обдарованої особистості надзвичайно складний і полідетермінований процес, то посібник не може не містити певних теоретичних узагальнень. Вирішуючи надзвичайно складні завдання з розвитку здібностей і створюючи умови для розвитку обдарованості, педагоги-практики мають бачити роль і місце окремих компонентів в цілісній картині розвитку обдарованої особистості.

І. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА, СПРИЯТЛИВОГО ДЛЯ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ

1.1. Основні освітні парадигми (Р.О. Семенова)

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

Традиційне навчання

Сутність *традиційного навчання* найкраще розкривається на прикладі відмінностей між традиційним підходом до навчання («підтримуючим») та «інноваційним» типами навчання (Кларин, 1995).

Підтримуюче навчання – процес і результат навчальної діяльності, спрямованої на відтворення існуючої культури, соціального досвіду, соціальної системи. Такий тип навчання (а, отже, і освіти) забезпечує спадковість соціокультурного досвіду, традиційно притаманний як шкільній, так і вузівській освіті (Кларин, 1995, с. 3-4).

Інноваційне навчання – процес і результат такої навчальної та освітнянської діяльності, котра вносить інноваційні зміни в існуючу культуру і соціальне середовище (Кларин, 1995, 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 і традиційними методами навчання і виховання, зумовило пошук освітніх технологій, побудованих, передусім, на особистісно-зорієнтованих і розвивальних підходах до навчання.

Особистісно-зорієнтоване 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 і 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 організовувати так, щоб учень проявляв вибірковість до предметного матеріалу, його вигляду 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 утруднюється життєвими обставинами (Якіманская, 1996).*

Свої позиції авторка 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 - поняття ширше, ніж навчання. Проте процес освіти І. С. Якіманська 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 (приспособування 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 задачу.

Розвивальне навчання

У масовій педагогічній свідомості поняття «розвивальне навчання» і «розвивальна освіта» сприймаються як синоніми, хоча з психологічної точки зору вони мають різний сенс. Нині поняття «розвивальне навчання» пов'язується в основному 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 саме тим 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» (Богоявленский, 1959, с. 12).

У межах **розвивального навчання «за Менчинською»** об'єктом засвоєння є безпосередньо зміст навчального предмету і засоби мисленнєвої діяльності, які учень здатен 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 змінених ситуаціях. Саме тому розвиток учня відбувається у формі збільшення нового на базі старого (узагальнення часткових способів і структур розумових дій в більш загальні). При цьому основу розумового процесу складає узагальнення понять за емпіричним типом. Звідси і акцент на принципах усвідомленості, наочності та ролі вправ у навчанні (Богоявленский, 1959, 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 і 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 (Смирнов, 1975), головну задачу 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» (Смирнов, 1975, с. 259). На думку В. І. Панова, психологічні дослідження можуть виконувати лише допоміжні функції щодо забезпечення психологічними рекомендаціями утилітарних завдань викладання тих або інших предметів, що 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 (Давыдов, 1986; 1996).

Таким чином, предметом розвитку в концепціях **розвивального навчання** є, як правило, 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 чому 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 (Давыдов, 1996, с. 7).

Для парадигми *розвивальної освіти* предметом розвитку виступає цілісний психічний розвиток учня, спрямованого на формування у нього здатності бути суб'єктом не лише навчальної діяльності, але й суб'єктом розвитку всіх сфер психіки в їх процесуально-відтворюючій взаємодії, 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 і здібностей і подальшого розвитку вже сформованих здібностей та особистості кожного учня у відповідності з притаманним індивіду творчим потенціалом набувають особливої значущості.

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 і самого суб'єкта. Ця можливість є 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. Завдяки її 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 (Давыдов, 1996; Лебедева, 1996; Панов, 2004).

Лише за цієї умови, на думку В. І. Панова, може бути запроваджена така парадигма освіти, котра передбачає *розвиток особистості* дитини, її

творчих здібностей, а не просто досягнення певного рівня тих або інших ЗУНів (Панов, 2004).

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 приходять логіка сприяння співпраці (вчитель і учень – партнери спільного розвитку);*
- *ставлення до учня як самоцінної особистості, спроможної стати суб'єктом свого власного розвитку;*
- *змінення 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 цілям, змісту, методам навчання та освітнього середовища, природі людини та її розвитку як істоти, що втілює в собі не лише біосоціальну, а й духовно-психологічну сутність людини;*
- *посилення ролі психологічного супроводу освітнього процесу: зміна традиційного співвідношення між дидактикою і психологією виводить навчально-виховний процес на психодидактичний рівень (Давыдов, 1986; 1996). 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.*

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 і 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.

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.

1.2. Моделі освітнього середовища (Р.О. Семенова)

Результати теоретико-емпіричних досліджень дозволи з'ясувати психологічні особливості проектування комунікативно-орієнтованого навчального середовища, моделі організації спільної 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 і емпіричних підвалин для теоретичних і практичних досліджень проблеми освітнього середовища і, 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

Переважає більшість фахівців вважає, що найбільш розроблений напрям вивчення феномену «освітнє середовище» представлений у працях В. А. Явіна (Ясвин, 1996; 2000). 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» (Ясвін, 1996, 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 цих типів полягають у тому, що:

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

Розглядаючи цей 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. Цей комплекс має 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 різновид просторових умов, пов'язаність їх функціональних зон, можливість оперативного змінення, керованість 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 будує на основі взаємодоповнення системи мотивів та потреб індивіда і певних властивостей зовнішнього світу, які надають чи обмежують можливості для його навчання і розвитку.

Комунікативно-орієнтована модель освітнього середовища

Освітнє середовище за В. В. Рубцовим (Рубцов, 1999; 2000; 2004) трактується як форма співпраці, яка 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 спільній діяльності, розподіленій з дорослим або з іншими суб'єктами освітнього процесу (Рубцов, 2000; 2004). Найбільш ефективною для психічного розвитку учнів є таке освітнє середовище, котре побудовано 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.

Цей 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 сенс 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, реалізуючих явно чи неявно репрезентовані психолого-педагогічні настановлення педагогів, що характеризують цілі, задачі, методи, засоби і форми освітнього процесу в даній школі» (Рубцов, 2000, 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.» (Поливанова, 2004, с. 205).

Антрополого-психологічна модель освітнього середовища

Відмінність підходу до розуміння освітнього середовища, запропонованого В. І. Слободчиковим (Слободчиков, 2000), полягає в тому, що вихідною передумовою для введення цього 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. І 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» (Слободчиков, 2000, с. 173).

Необхідно відзначити, що В. І. Слободчиков, як і В. В. Рубцов, використовує поняття спільної 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, оточуючу індивіда обстановку і, відповідно, - межу, що визначається масштабом*

захисту від середовища та її утилізації (здатністю до асиміляції та акомодатції)»;

- *по-друге, як середовище, що розуміється через «інший ряд уявлень, де середовище – є середина = серцевина, зв'язок = стрітення, засіб = посередництво» (Слободчиков, 2000, 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 і 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 цього освітнього простору в засіб і зміст освіти (Слободчиков, 2000).

Психодидактична модель диференціації та індивідуалізації освітнього середовища

Розробка цієї моделі (В.П. Лебедева, В.О. Орлов, В.А. Ясвін та ін.) (Лебедева, 1996; Ясвін, 2000, 2001) 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, техніці і 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 і слабким здоров'ям і дітей, які потребують психолого-педагогічної корекції;
- формування системи наукових знань, умінь застосовувати їх у різноманітних видах практичної діяльності, інформатизацію і компютиризацію освіти, опанування новітніх засобів інформаційних і телекомунікаційних технологій, розвиток дистанційного навчання (Лебедева, 1996).

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 індивідуальним особистісним потребам освітнього середовища;

- *індивідуального освітнього навчального плану;*
- *індивідуального вибору освітніх програм, їх рівнів щодо кожної навчальної дисципліни.*

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

При цьому проектування індивідуальних режимів життєдіяльності навчаючих ґрунтується на діагностичних даних про їх здоров'я, фізіологічні і 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 та ін.) 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 (Панов, 2004) у межах психодидактичного підходу розвивальної освіти. Його фундаментальна відмінність полягає у побудові освітнього середовища на рефлексії психологічних цілей і завдань розвитку учня в умовах конкретної освітньої системи. Функціональне призначення освітнього середовища, на думку автора, має бути спрямовано на створення умов, що забезпечують такі можливості:

- *соціалізації учнів у відповідності з віковими етапами розвитку, індивідуальними потребами, соціально-економічними і культурологічними цінностями життя у людському суспільстві;*
- *розвитку в учнів суб'єктних якостей у вигляді здатності бути суб'єктом освоєння видів діяльності, свого фізичного, пізнавального й особистісного розвитку;*
- *включення учнів у різноманітні види спільної діяльності між учнями і 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 і поведінки учнів, які репрезентують змістовну сторону розвитку всіх сфер психіки, включаючи і здатність до довільної регуляції своїх дій і станів;
- природовідповідності освітніх технологій, їх практичної реалізації відповідно природним, фізіологічним, психологічним, соціальним особливостям і закономірностям 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 це 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 і здібностей, а й для розвитку вже проявлених здібностей та особистісних властивостей учнів відповідно до їх природних задатків і вимог вікової соціалізації. Останнє передбачає врахування не лише специфіки вікової періодизації розвитку дітей і дорослих, але й соціального замовлення на «продукт» системи освіти (Панов, 2004).

Щодо структури освітнього середовища, автор, як і більшість дослідників, виокремлює діяльнісний (технологічний), комунікативний і просторово-предметний компоненти.

Розкриваючи сутність кожного компонента, В.І. Панов акцентує особливу увагу на функцію діяльнісного компоненту – створення умов щодо реалізації принципу єдності навчання і розвитку шляхом оволодіння видами діяльності, необхідних для вікової соціалізації учнів (навчальна, ігрова, комунікативна, проектно-дослідницька, профільована та інші види діяльності). Добір діяльностей освітньому компоненті навчально-виховного процесу визначається тими соціальними, психолого-дидактичними цілями навчання і розвитку, які реалізує конкретна освітня система і які виступають як системоутворювальне начало для визначення змісту і методів навчання в конкретному освітньому закладі. Внаслідок цього освітня технологія повинна відповідати віковим особливостям учнів 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, спільна 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 і соціального самовизначення учня.

Отже, освітня технологія та освітнє середовище в цілому повинно створювати на кожному етапі навчання ті умови, які необхідні учню 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 (Панов, 2004).

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 цієї 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» (Кларк, 1999, с.47). Джерелом цілісного розвитку дитини, на думку В.В. Зеньковського є не фізична і психічна сторона у житті людини, а «духовна, котра глибше розмежування фізичного і психічного світу і яка є запорукою цілісності» (Зеньковський, 1996, с.151). Розглядаючи розвиток дитини, необхідно виходити з врахування ієрархічної структури людини, котра 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 учню знати «все», потрібно розвивати свої розумові сили і вміння ставити і розв'язувати питання, які ставить життя» (Зеньковський, 1996, с.31). Допомогти дитині в процесі її зростання *в цілому*, допомогти їй вийти на шлях своєї індивідуальності – справжнє завдання школи.

Спираючись на це 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 би розв'язувати завдання творчого розвитку особистості в єдності із здійсненням загальноосвітніх задач – засвоєнням необхідних знань, умінь і навичок, передбачених як традиційною програмою, так і тих, що виходять за її межі» (Шумакова, 2004, 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 цієї категорії, так і дотримання основних вимог до такого типу навчання, а саме: максимальну гнучкість змісту і засобів його (навчання), збагаченості змісту підвищеного рівня складності, високий рівень мисленнєвих процесів і самостійної роботи, розвиток самопізнання і саморозуміння (Шумакова, 2004, с. 94). До основних принципів побудови програми автором віднесені:

- *глобальний, основополагаючий 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;
- спільне розв'язання проблем і дослідницьких завдань учнями;
- високий ступінь самостійності дитини в процесі навчання (Шумакова, с.93-95).

Разом з тим, враховуючи специфічні характеристики обдарованих дітей (яскраво виражений характер широкої допитливості і потреба у пізнанні, високий рівень розвитку абстрактного і творчого мислення, понятійних знань і мови), автор виокремлює низку пріоритетних задач щодо повного розкриття і розвитку інтелектуального і творчого потенціалу дитини (Шумакова, 2004, с. 95):

- розвиток системного мислення і цілісного світорозуміння (цілісної картини світу – розуміння складності світу в його взаємопов'язаності та єдності, поряд з осягненням його краси, а також місця в ньому людини);
- розвиток творчого, критичного і абстрактно-логічного мислення, здатності до розв'язання проблем;
- розвиток здатності до самостійного навчання і дослідницької роботи, навчання дослідницьким навичкам та вмінням;
- навчання співробітництву: 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 і самопізнання;
- формування позитивної «Я-концепції» і розуміння цінності та унікальності іншої людини (Шумакова, 2004, с. 94-95).

Ефективність розв'язання цих задач вимагає особливої побудови як змісту, так і методів навчання. На думку Н.Б. Шумакової досягнення оптимального варіанту 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, Шумакова, 2004, с.96)

Проведений огляд основних підходів до проблеми освітнього середовища віддзеркалює тенденденцію переходу від традиційної до освітніх парадигм навчання на основі яких автори проектують і моделюють різні типи освітнього середовища. При цьому при його побудові пріоритет належить особистісно-зорієнтованим і культуровідповідним освітнім системам і технологіям розвивального типу, спрямованих на: 1) конструювання нових способів знань шляхом актуалізації творчого потенціалу учасників освітнього процесу; 2) розвиток рефлексивної сфери свідомості і мислення на основі використання спільно-розподілених форм навчальної і проектно-дослідницької діяльностей; 3) диференціацію та індивідуалізацію освітнього середовища, спрямованого на оновлення змісту освіти та 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 і розвитку обдарованих дітей та молоді зумовлена «відкриттям» у них специфічних потреб і 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 в процесі навчання розглядається в контексті системи «людина – освітнє середовище». Враховуючи це 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.

1.3. Принципи побудови освітнього розвивального середовища, сприятливого для розвитку обдарованої особистості (Р.О. Семенова)

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

2) з психологічної точки зору освітнє розвивальне середовище повинно забезпечувати формування в учасників освітнього процесу здатності бути суб'єктом власного розвитку у системі «учень-педагог»; ця система повинна бути розвивальною, оскільки спроможна набути суб'єкт-суб'єктного типу взаємодії, включаючи і педагогічну допомогу обдарованим;

3) пріоритетність особистісно-зорієнтованих і культуровідповідних систем і технологій вимагає проектування і 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 і самих учнів щодо їх навчання, розвитку і соціалізації;*
- *по-друге, різних спільнот на основі включення суб'єктів навчально-виховного процесу в різні види спільної діяльності, необхідних 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;*

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

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

1.4. Макрорівневі характеристики освітнього середовища для обдарованих (Д.К. Корольов)

Соціокультурний контекст

Освітнє середовище як чинник розвитку обдарованості має розглядатись як складна система, що включає макро- та макрорівень. Макрорівень – соціальні, культурні, ідеологічні, економічні, релігійні, етнічні чинники освіти обдарованих. Ці фактори створюють певну рамку, обмежують ступені свободи освітнього мікросередовища, до якого слід віднести середовище навчального закладу, родини, коло безпосереднього спілкування.

Досліджені різні аспекти впливу соціокультурного середовища на розвиток обдарованої особистості. Так, Д. К. Сімонтон пояснює впливом соціокультурного середовища феномен елітизму, який полягає в тому, що особливі досягнення в дорослому віці є дуже рідким явищем. Цей автор 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 маю тенденцію знаходитись поблизу, у розподілі досягнень дорослих осіб мода знаходиться прямо біля лівого краю, медіана – трохи правіше, середнє – значно далі вправо (Simonton, 2009, с. 906).

Коли складаються повні переліки досягнень у певній сфері, виявляється, що 10 % найбільш плодovitих творців зробили 50 % усіх внесків. Для ілюстрації можна навести той факт, що репертуар класичної музики створений лише близько 250 композиторами, шістнадцять з яких є авторами близько 50 % репертуару. Більш того, один найбільш продуктивний діяч в галузі, часто може бути автором до 9 % загального внеску. На противагу цьому більше 50 % осіб зі списку мають одне єдине досягнення, їх загальний внесок складає лише біля 15 % досягнень в галузі. Слід звернути увагу, що реальний розподіл досягнень ще більш диспропорційний, адже наведена статистика стосується лише тих осіб, які мають хоча б один внесок у галузь. (Simonton, 2009, с. 906–907).

Геній є не лише продуктом, а й епіфеноменом факторів середовища. Е. Борінг вважає, що екстраординарні досягнення видатної особистості є продуктом «духу часу». Л. Уайт навіть стверджує, що особисті якості творців не мають значення. Важливо опинитись «у потрібному місці в потрібний час» (Simonton, 2009, 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 помірних здібностей. З іншого боку, кожне відкриття та винахід абсолютно неминучі в певний час у певній соціокультурній системі (Simonton, 2009, 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 в 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 є авторами більшого числа знахідок, що не викликали ніякої довіри в сучасників (Simonton, 2009, с. 909).

Встановлено, що число видатних людей у певній генерації залежить від кількості таких людей у попередньому поколінні. Застосування методу

аналізу часових рядів на матеріалі європейської, китайської, японської цивілізацій підкріплює цю тезу. За Д. К. Сімонтоном така закономірність пояснюється доступністю рольових моделей для молоді. Отже, просторово-часові групи геніїв зустрічаються тому, що кожна наступна генерація будує свої досягнення на здобутках попереднього покоління.

Встановлено, що доступність галузево-специфічних рольових моделей прямо пов'язана з тим, наскільки видатним стане творець. Іншими словами, наявність видатних осіб в одній генерації великою мірою обумовлює 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 (Simonton, 2009, с. 910–911).

Соціальний запит на обдарованість

Викладене вище частково розкриває роль соціального запиту в становленні обдарованості. Іншим важливим механізмом стимулювання соціумом розвитку обдарованості є формування високих домагань (Ambrose, 2009, с. 886).

Д. Амброс вказує, що здорова ліберальна демократія є найкращим серед відомих політичним контекстом для формування рівня домагань потрібного для розвитку таланта. 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, деякі до неї наближаються (Ambrose, 2009, 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 (Ambrose, 2009, с. 893).

Тоталітарні режими сприяють формуванню високих домагань та таланту лише в обраних, розвиток яких йде в егоїстично-індивідуалістичному напрямі. Інші мають подавлені домагання та малі можливості для розвитку таланту (Ambrose, 2009, с. 893).

Д. Амброс також вважає, що диктат ринку, який глобалізується, виховує в молодих людей егоцентризм, нехтування правилами, змагальний матеріалізм (Ambrose, 2009, 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 таланти. 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 (Persson, 2009, с. 916).

Ідеї та дії обдарованих створюють потенційну загрозу змін. В свою чергу, соціум характеризується когнітивним консерватизмом та дозволяє лише певні 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 у часі, вважаються бажаними. Зміни не будуть прийнятні, коли виграш не є очевидним, передбачаються певні втрати (впливу, влади, власності, доходу, пільг, привілеїв, престижу, статусу тощо) (Persson, 2009, 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 «очкаріками», 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 катарсичного ефекту. Громадяни отримують можливість зануритись в уявний світ, що відволікає 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 цього 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 (Persson, 2009, с. 919–921).

Система освіти обдарованих

Освітня політика, правові та нормативні засади, наявні в тій чи іншій країні, закладають фундамент системи освіти обдарованих.

Наповнити змістом це положення дозволяє знайомство з практикою освіти обдарованих в різних країнах. Зокрема, Дж. Вантассел-Баска вказує, що в США вперше в загальнонаціональному масштабі проблема підготовки обдарованої молоді постала після запуску Радянським Союзом першого супутника в кінці п'ятдесятих. У школах створювались програми з поглибленим вивченням 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 (VanTassel-Baska, 2008, 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 в цьому питанні американське суспільство реагує на кризові ситуації скоріше, ніж вирішує проблеми, що намічаються (VanTassel-Baska, 2008, с. 1298–1300).

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 (Karnes, 2009, с. 1328).

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. У 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 розширились останніми роками. Навпаки, в Японії немає урядових програм для обдарованих дітей. Ймовірно, тому, що ця культура не заохочує виділення дітей на підставі їх індивідуальних відмінностей. Акцент робиться більше на зусиллях, аніж на природних здібностях (Karnes, 2009, с. 1328).

1.5. Мікрорівень освітнього середовища, що сприяє розвитку обдарованості. Моделі навчання обдарованих (Д.К. Корольов)

За рубежем поширились моделі навчання обдарованих, кожна з яких має своє теоретичне підґрунтя і орієнтується на певну систему психологічних знань.

Модель ідентифікації та розвитку талантів Д. Стенлі

Цей підхід передбачає: початкове використання для ідентифікації обдарованих складних вербальних та математичних тестів; поділ за результатами тестів учнів на класи з різним рівнем складності навчання;

прискорений темп засвоєння навчального матеріалу; гнучкість навчальної програми (VanTassel-Baska, 2008, с. 351).

Виконані дослідження спростували думку, що прискорене навчання обдарованих їм шкодить, навпаки, зафіксований його позитивний вплив на становлення обдарованості, а також розвивальний ефект раннього виявлення таланту, допомоги в плануванні навчання, відокремленого навчання обдарованих. Додаткові дані має дати п'ятдесятирічне лонгітюдне дослідження (1972-2022 рр.) за участю шести тисяч обдарованих, що здійснюється в рамках цієї програми (VanTassel-Baska, 2008, с. 352).

Модель збагачення шкільного життя Дж. Рензуллі

Ця модель була сформульована після п'ятнадцяти років досліджень та практичних спроб. Модель є комбінацією раніше розробленої Дж. Рензуллі збагачувальної тріадичної моделі та гнучкого підходу до ідентифікації учнів з високим потенціалом – так званої ідентифікаційної моделі відкритих дверей.

За моделлю збагачення шкільного життя, 15-20 % учнів з найкращим потенціалом, які відібрані за допомогою 1) психодіагностичних методик, зокрема тестів інтелекту, тестів досягнень, оцінки креативності та прийняття завдання; 2) експертної оцінки вчителів, оцінки батьків, самооцінки, отримують ряд можливостей. Зокрема, вивчаються їхні інтереси та стиль учіння, розробляється індивідуалізована навчальна програма, пропонується *три типи збагачення навчання*.

Перший тип передбачає отримання загального дослідницького досвіду, ознайомлення учнів з новими захоплюючими темами, ідеями та галузями знань, що зазвичай не входять до традиційної шкільної програми.

Другий тип збагачення стимулює розвиток логіки, емоційної сфери, комунікативних здібностей, дослідницького та методологічного мислення.

Третій тип передбачає відтворення реальної професійної діяльності, учень починає думати, відчувати та діяти як професіонал.

Дослідження встановили в основному позитивний вплив практичної реалізації цієї моделі на мотивацію учнів та збереження інтересу до навчання (VanTassel-Baska, 2008, с. 352).

Трьохкрокова модель збагачення навчання Дж. Фельдштейна

Це впорядкована збагачувальна модель, що передбачає рух від першого етапу (розвитку дивергентного та конвергентного мислення) до другого (креативного вирішення проблем) та третього етапу (застосування дослідницьких вмінь) (VanTassel-Baska, 2008, с. 353).

Модель необмеженого таланту

Розроблена К.Тейлором та ін., модель необмеженого таланту, засновується на дослідженнях інтелекту Дж.Гілфорда. Модель включає чотири компоненти:

- *опис спеціальних здібностей або талантів додатково до академічних здібностей, що включають продуктивне мислення, комунікацію, прогнозування, прийняття рішення та планування;*
- *інструктивні матеріали до моделі;*
- *супровідна тренінгові програма для вчителів;*
- *система оцінки розвитку розумових вмінь учнів.*

Дослідженнями встановлено ефективність моделі в розвитку креативного та критичного мислення, а також у покращенні показників учнів за стандартизованими тестами досягнень (VanTassel-Baska, 2008, с. 353).

Трьохкомпонентна модель Р. Стернберга

Трьохкомпонентна модель Р. Стернберга засновується на інформаційно-процесуальній теорії інтелекту цього вченого. Передбачається, що когнітивний розвиток відбувається внаслідок взаємодії та зворотного зв'язку між індивідом та його оточенням. У моделі три компоненти представляють ментальні процеси, які забезпечують пізнання:

- *виконавчі процесуальні компоненти, що використовуються для планування, ухвалення рішення та контролю продуктивності;*
- *результативні процесуальні компоненти, що застосовуються для вирішення проблем;*
- *компонент отримання знань, що допомагає знаходити, зберігати та застосовувати нову інформацію (VanTassel-Baska, 2008, с. 353–354).*

Модель інтегрованого навчання Д. Вантассела-Баскі

Ця модель охоплює три виміри:

«ускладнений» зміст навчання за основним напрямом;

- *високого рівня процеси та результати критичного, проблемного та дослідницького мислення;*
- *формування та поглиблене розуміння внутрішньопредметних та міждисциплінарних загальних понять.*

Ефективність моделі підтверджена дослідженнями.

Додатково пропонується модель психологічної допомоги обдарованим, що включає чотири рівні:

- *перший рівень передбачає нормалізацію поведінки обдарованих та інформування їх, членів їхньої родини та вчителів про те, що означає обдарованість, які проблеми в зв'язку з цим виникають, як підтримувати обдарованих;*
- *другий рівень пов'язаний зі створенням підходящого академічного середовища для обдарованих;*
- *третій рівень реалізується через роботу в малих групах, що має сприяти розвитку розуміння себе, професійному самовизначенню, покращенню стосунків з однолітками, корекції ймовірного перфекціонізму. Групова робота може включати бібліотерапевтичні сесії, застосування методик самооцінки, обговорення пізнавальних труднощів та копінгових вмінь.*
- *основний ефект досягається завдяки спілкуванню обдарованого з тими, хто знаходиться в подібній ситуації та схожий на нього (VanTassel-Baska, 2008, с. 361).*

II. РЕФЕРЕНТНІ ВІДНОСИНИ І РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ ТА ОБДАРОВАНOSTІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ (О.Л. Музика)

2.1. Поняття про референтність, референтні групи та особи

Що таке референтна група?

Серед чинників розвитку обдарованої особистості особливу роль відіграють соціальні процеси. Традиційно ж досліджується інтелект, креативність, особливості здібностей, мотивації тощо. Але 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. Це особливо важливо, коли йдеться про становлення й розвиток обдарованої дитини, які відбуваються зовсім не в соціальному вакуумі, а в спілкуванні та співпраці з іншими людьми. Навряд чи можна абстрагуватися від таких соціальних чи соціально детермінованих процесів як соціальна фасилітація та інгібіція, нормативна регуляція поведінки та діяльності, ціннісна єдність і ціннісні відмінності, наднормативна і надситуаційна активність, вироблення групових стандартів діяльності, конкуренція і конфліктна взаємодія тощо. Соціальні чинники впливають на обдаровану особистість, на становлення її самооцінки і мотивацію, на її спрямованість через стосунки з референтними групами і людьми.

Раніше чи пізніше, але настає час, коли обдарована дитина відчуває свою відмінність від оточення у здібностях і результативності діяльності. Поступово вона виокремлює людей, чия думка про неї є важливою, і тих, з чийми оцінками перестає рахуватися. Отже, значимість соціальних груп й окремих людей з оточення для особистості є неоднаковою, їх вплив і значення для прийняття життєво важливих рішень суттєво різняться.

Групи, з оцінками яких людина зіставляє свої цінності, наміри, мотиви, способи поведінки, результати діяльності, називають референтними.

Референтна група у соціальній психології розуміється як така, «до якої індивід відносить себе психологічно, орієнтуючись на її цінності і норми. Ця група служить своєрідним стандартом, системою відліку для оцінки себе та інших людей та джерелом формування соціальних установок і ціннісних орієнтацій індивіда» (Андреева и др., с. 207). Орієнтуючись на цінності референтних груп, людина вибудовує шкалу для оцінки соціальних явищ, самооцінку, формує власну картину світу і конструює свою поведінку.

Позитивна і негативна референтність

Розрізняють групи з *позитивною* і *негативною референтністю*. Групи, які мають позитивну референтність, є носіями цінностей, що поділяються особистістю і з якими вона звіряє свої думки та вчинки.

Зрозуміло, що в процесі взаємодії з групою, що має негативну референтність, особистість підтримує в собі цінності, що не збігаються з груповими, або навіть є протилежними до них. Біографічні свідчення дозволяють припустити, що розвиток обдарованої особистості, принаймні на ранніх етапах, відбувається всупереч опору негативній референтності контактного оточення чи окремих осіб, і завдяки підтримці і сприянню груп чи осіб з позитивною референтністю.

Прикладів впливу на обдаровану особистість груп з позитивною референтністю досить багато в біографічній літературі. Обдарованих людей, особливо на етапі становлення або ж у моменти життєвих криз підтримують батьки, кохані жінки, колеги-однодумці, учні. А от прикладів, де була б помітна роль груп з негативною референтністю, значно менше, особливо, коли її носіями є вчителі.

Негативна референтність (дослідницький випадок)

Досліджуваний М.: «У мене був конфлікт із класним керівником. Дрібниці мали для неї важливе значення... Вона не могла зрозуміти, що в мене є своя важлива справа – авіамоделізм. Казала, що іграшками граюся, а я на той час вже був кандидатом у збірну України».

Дослідник: «Чи можна вважати, що цей конфлікт певною мірою стимулював вашу творчість?».

М.: «Зараз я думаю, що так. А тоді я просто ігнорував її уроки, відмовлявся відповідати на них, хоча предмет – англійську мову – знав краще, ніж деякі відмінники. Вчив самостійно, правда, дещо однобоко, лише те, що стосувалося радіолюбительства та техніки».

Д.: «Вона знала про Вашу самоосвіту, але все ж недооцінювала вас?».

М.: «Спочатку не знала. Але якось зайшла на шкільну радіостанцію, а я саме розмовляв з норвезьким радіолюбителем англійською... Як вона змінилася на лиці».

Очевидно, що така поведінка в конфлікті відзначається певною своєрідною конструктивністю. Користуючись термінологією А. Адлера, її можна віднести до «позитивної компенсації».

Контактні і віртуальні референтні групи та особи

Серед референтних можна виокремити групи, до складу яких людина входить, і групи, до яких людина не входить, але зіставляє себе з ними психологічно. Для зручності будемо називати такі групи *контактними і віртуальними*.

Людина схильється до вибору віртуальних референтних груп на противагу контактним за певних умов, саме:

- 1) контактна 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 (Мертон, 2006).

Описані умови є досить типовими для соціальних стосунків обдарованої особистості.

Віртуальна референтність (дослідницький випадок)

Т.: «Я був такий, як всі діти. Мабуть лише серйозніший, самостійніший. Мені нецікаві були дитячі пустощі, ігри... хоча й це було. Мене тягнуло до техніки... Можна сказати, що друзі у мене були з числа дорослих. А однолітки? Я так думаю: якщо мені було нецікаво з ними, то їм мабуть – зі мною».

Д.: «То Ви більше дружили з дорослими і з ними обговорювали Ваші винаходи?»

Т.: «Спочатку мабуть що так. А пізніше я десь вчитав слова Леонардо да Вінчі про те, що справжня людина має пізнавати світ. А серед моїх знайомих таких небагато. Тож коли я сумніваюся, як вчинити у тій чи іншій ситуації, я думаю, а як у цій ситуації зробив би Леонардо да Вінчі? Як він зробив би? Чи Корольов? Чи Гагарін? Мені важлива їхня думка, а не людей, які не розуміються на тому, що і для чого я роблю».

Наведений вище приклад, окрім того, що він є ілюстрацією віртуальної референтності, одночасно ілюструє ще одне поняття – референтної особи.

Референтна особа – це людина, на оцінки якої орієнтований суб'єкт референтних відносин, чиї погляди і позиції він бере до уваги в першу чергу, з чиїми нормами і цінностями він зіставляє свою поведінку (Кондратьев и др., 2006).

2.2. Функції референтних груп

Більшість дослідників дотримуються точки зору Г. Келлі, який вважав, що існує дві основні функції референтних груп: нормативна та порівняльно-оцінна. Т. Шибутані виокремлює ще й спонукальну функцію референтної групи.

Нормативна функція

Її суть полягає в тому, щоб з допомогою винагород і санкцій стимулювати суб'єкта дотримуватися норм і стандартів групи у поведінці та діяльності. Для дітей з ознаками обдарованості норми і стандарти діяльності у групі включення, як правило, виявляються заниженими. Ця невідповідність потребує врегулювання. Її механізм буде розглянуто нижче.

Порівняльно-оцінна функція

Ця 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. Для обдарованої особистості цими еталонами часто стають віртуальні групи чи особи.

Спонукальна функція

На думку Т. Шибутані, вона полягає в стимулюванні прагнення суб'єкта стати членом групи. З огляду на те, що кожна людина, яка претендує на членство у соціальній групі, має не лише поділяти групові цінності та норми, але й стандарти поведінки й діяльності, то ймовірно, що група спонукає своїх членів до розвитку. Особливість спонукальної функції референтної групи у випадку обдарованої особистості полягає в тому, що вона спрямована на підтримку *розвитку* як природного для цього типу особистості процесу, а не на просте узгодження стабільних групових норм і особистісних цінностей. Зрозуміло, що ця функція скоріше за все буде краще реалізовуватися за допомогою збірних віртуальних груп та окремих осіб.

Функція соціальної валідизації

Обдаровані люди вирізняються з-поміж пересічних як системою особистісних цінностей, так і особливостями й результатами діяльності. Попри всю свою самодостатність, яка відмічається багатьма дослідниками, на етапі розвитку в освітньому середовищі обдарована особистість потребує соціального визнання і підтвердження вартісності

продуктів власної творчої діяльності та напрямків особистісного саморозвитку.

2.3. Референтність і референтні відносини в освітньому середовищі

Що таке референтність і референтні відносини

Те, що при формуванні свого ставлення до дійсності і до самої себе людина співвідносить себе не лише з цінностями соціальних груп, у які вона включена, а й з цінностями віртуальних груп, окремих осіб, які можуть входити або ж не входити в коло безпосереднього спілкування, або взагалі бути віртуальними, дало підстави для введення такої психологічної властивості як референтність – «залежність суб'єкта від інших осіб, що постає як вибіркове ставлення до них в умовах, коли необхідно зрозуміти, оцінити об'єкт, загалом, якось віднестися до нього» (Краткий психологический словарь, 1985, с. 301).

Термін референтність до певної міри виокремлює частину психологічної реальності з того середовища – контактної соціальної групи, в результаті дослідження якого він виник. Проведений аналіз дає підстави вважати, що в усіх 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 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 у минулому, і тих, що стимулюють її розвиток, спрямований у майбутнє.

Особливості референтних відносин обдарованої особистості

Можна припустити, що для обдарованої особистості відносини референтності мають певні особливості. Очевидно, що найпоширенішою є ситуація, коли контактна група обдарованої особистості складається з осіб, які за рівнем розвитку своїх здібностей є пересічними. 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 (Здібності, творчість, обдарованість, 2006).

Що ж дозволяє обдарованим людям підтримувати особистісну ідентичність в ситуації нормативного тиску групи?

- По-перше, через суттєві відмінності у стандартах діяльності, поведінки і саморозвитку обдарована особистість не прагне бути прийнятою контактною групою на підставі нормативної єдності. Домагання стосуються її визнання групою як особистості, визнання права бути особливою у способах і результатах діяльності.
- По-друге, стосунки обдарованих людей з референтними групами не базуються на цілковитій ціннісній єдності. У цьому контексті діють психологічні ефекти взаємодії особистості та групи (вплив меншості на більшість (С. Московічі)), орієнтація на цінності груп, які уособлюють вищі суспільні цінності, ідеосинкразичний кредит тощо. Референтні стосунки обдарованої особистості спрямовані насамперед на соціальне визнання досягнень, що є обов'язковою умовою для її ідентифікації як обдарованої особистості і підтримання нею власної особистісної ідентичності. З цих позицій можна розглядати механізм соціальної валідизації як своєрідне психологічне поле, у якому формуються відносини референтності творчо обдарованої особистості.
- По-третє, до референтних груп обдарованих людей часто входять люди, які є уявними, «віртуальними» в тому розумінні, що безпосередньої взаємодії з ними немає і ніколи не було, чи вона була епізодичною. Суб'єктивно ці «віртуальні» референтні особи сприймаються як носії найвищих чеснот і джерела найзначимішої оцінки. Обдарована особистість, особливо у період своєї зрілості, змушена вдаватися до мисленого діалогу з людьми, які не входять до контактної оточення, причому, частина «віртуальних» суб'єктів референтності – досить значна, оскільки ціннісно подібних до себе у контактному оточенні є небагато, а нерідко немає зовсім.

Визнання як ключова потреба у референтних відносинах обдарованої особистості

Аналізуючи референтні відносини обдарованої особистості, неможливо оминати питання про те, яка ж потреба лежить в їх основі. Для чого людині потрібні референтні відносини? Відповідь на це питання така: без них неможливо задовольнити цілий спектр соціальних потреб, які можна узагальнити в понятті «потреба у визнанні». Потреби у самоствердженні, у самореалізації, у персоналізації, у повазі – це різні рівні і прояви потреби у визнанні, яка, на думку В.С. Мухіної, є однією з провідних соціальних потреб людини (Мухина, 1980).

Роль освітнього середовища полягає у тому, що воно має створювати умови для перетворення інстинктоїдної потреби у домінуванні (А.Адлер, А.Маслоу) в особистісну потребу у визнанні. На справжнє визнання людина може претендувати лише завдяки своїм здібностям і результативності у суспільно-корисній діяльності. Незмінними джерелами визнання для обдарованої особистості є ціннісне ставлення до розвитку власних здібностей. При цьому формується й ціннісне ставлення до тих способів виконання діяльності (стратегій), які виявляються ефективними, і до тих людей, які ці поцінують результати діяльності. Таким чином, можна стверджувати, що **розвиток здібностей** у значній мірі детермінується потребою у визнанні і тим референтним середовищем, яке задає параметри задоволення цієї потреби.

Важливо й те, що обдарована особистість відмежовується від впливів контактної соціальної групи, які перешкоджають її розвитку. Йдеться про підтримку «уявних персоніфікацій» (Шибутани, 1999, с. 264). Автор наголошує, що це можуть бути реальні люди, які просто не присутні у ситуаціях, в яких суб'єкт потребує їх підтримки, а можуть бути й вигадані персонажі. «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» (Шибутани, 1999, с. 265).

Поцінування досягнень дитини задовольняє потребу у визнанні і стає чинником розвитку її здібностей та обдарованості за умови дотримання ряду вимог. По-перше, воно має здійснюватися тією частиною освітнього середовища (не однією особою), яка є референтною для дітей з ознаками обдарованості. По-друге, поцінування має бути диференційованим і «компетентним», зорієнтованим на ті дії, операції та особистісні якості, які насправді є значимими для конкретної діяльності. І по-третє, у поцінуванні досягнень обдарованої дитини її ровесники та дорослі мають акцентувати увагу на констатації досягнень і, особливо, на моментах розвитку тих чи інших компонентів здібностей.

Соціальна валідизація як механізм референтних відносин обдарованої особистості

Механізмом, який дозволяє людині, що стала на шлях розвитку творчої обдарованості, узгоджувати свої дії з нормами групи, є описаний Л. Фестінгером механізм соціальної валідизації. Суб'єкт намагається впевнитися у тому, що його погляди, переконання і дії є правильними (валідними) через «тестування» фізичної і соціальної реальності. Д. Тернер приводить три висновки із теорії Л. Фестінгера, які можуть бути

використані як пояснювальна модель взаємодії обдарованої особистості і 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. Референтною групою для тестування соціальної реальності для індивіда є люди, які схожі на нього;*
- *залежність від тестування соціальної реальності зростає по мірі зменшення можливостей протестувати фізичну реальність. Чим менше у людини можливостей протестувати фізичну реальність, тим значимішою для неї (для валідизації власних суджень) стає підтримка однодумців (Тернер, 2003, с. 38).*

Тестування соціальної реальності обдарованою особистістю відбувається не шляхом зіставлення з конвенційними нормами, а через визнання продукту творчої діяльності. І в тих випадках, коли це відбувається, і в тих, коли не відбувається, для обдарованої особистості потрібна підтримка схожих на неї референтних осіб, яка, як показано Т. Шибутані, може бути як реальною, так і віртуальною. Останній варіант підтримки для обдарованої особистості виконує вкрай важливу функцію, оскільки в контактній групі ймовірність зустріти творчих людей не така вже й висока. Навіть, коли оточення достатньо креативне, то творчо обдарована особистість, отримавши справді творчий продукт мусить валідизувати його, залучаючи інших людей, нерідко й тих, з якими ніколи не зустрічалася. Суб'єктивна валідизація при цьому набуває віртуального характеру.

2.4. Надситуативна і наднормативна активність і референтні відносини обдарованої особистості. Вплив меншості на більшість

Що таке надситуативна і наднормативна активність

Орієнтація на референтних осіб, як механізм соціальної регуляції, дозволяє знизити поведінкову залежність обдарованої особистості від соціальних норм через збільшення надситуативної і наднормативної активності. **Надситуативна активність** в умовах нормативної регуляції поведінки пов'язана з певними ризиками, які не є необхідними, але на які йде людина (Петровський, 1996). Очевидно, що генералізація стратегій, пов'язаних з ризиками, при повторенні однотипних ситуацій є одним із механізмів розвитку творчо обдарованої особистості. Але в контексті

соціальної регуляції більш евристичними є концепції, які можна узагальнити під назвою «концепції наднормативної активності». Р.С. Немов, який запропонував цей термін, під **наднормативною активністю** розумів здатність групи чи особистості виходити за межі встановлених норм (Немов, 1985).

Аналізуючи дослідження ряду авторів – 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» (Тернер, 2003, 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 ведеться обдарованим дітям в меншості

Як показують наші дослідження, референтними особами для людини, що стала на шлях розвитку здібностей і обдарованості, *часто* стають люди, досягнення яких є визнаними, але які не входять до контактної оточення суб'єкта. Подібність особистісних цінностей і відсутність постійної ситуативної конкуренції дозволяє повністю реалізувати функції референтності в умовах, коли обдарована особистість у контактній групі знаходиться в меншості.

Очевидно можна говорити й про **рольовий ідіосинкразичний кредит**, який надається обдарованим людям іншими членами соціальної групи. Очевидно, що на нього можуть претендувати не лише високостатусні члени групи, а й носії певних ролей, яким дозволяються деякі відхилення від групових норм (Е. Холландер). Обдарована особистість у цьому контексті може розглядатися як соціальна роль з відповідним ідіосинкразичним кредитом. Можна припустити, що у груповій свідомості існують **рольові еталони** – уявлення про правила виконання певної соціальної ролі і межі допустимих відхилень.

Рольовий еталон містить два компоненти: **діяльнісно-нормативний та особистісно-варіативний**. Перший компонент складається з сутнісних характеристик окремої ролі, які дають змогу ідентифікувати людину з нею – роллю обдарованої особистості. Це, головним чином, функціональні приписи: що і як має робити людина для того, щоб відповідати ролі. Особистісно-варіативний компонент рольового еталону забезпечує певний ступінь свободи, який дає можливість людині відчувати і переживати власну індивідуальну особливість і значимість.

Індивідуально-своєрідні поведінкові прояви обдарованих людей нерідко виглядають як порушення групових норм і вони мали б викликати

такі соціальні санкції, які змусили б творчу людину змінити свою поведінку. Але насправді санкції не застосовуються, або ж застосовуються обмежено й епізодично, якщо відхилення від групових норм відповідають рольовому еталону «обдарована особистість». Здобутий обдарованою людиною імунітет щодо застосування до неї соціальних санкцій в умовах, коли діяльність і поведінка не відповідають нормам контактної групи, є одним із суб'єктивних індикаторів **визнання за нею права бути собою**. Це право відстоюється передусім результатами діяльності. Досягнення і особливі здібності дозволяють обдарованій людині виокремитися із соціального оточення, здолати його опір і заслужити право на розвиток власної особистості в обраному напрямку.

Нормативно-рольові конфлікти у розвитку обдарованої особистості

Нормативно рольові конфлікти трапляються тоді, коли група позбавляє особистість ідеосинкразичного кредиту на особливу поведінку, що відрізняється від групових стандартів. Якщо обдарована людина не виконує тієї діяльності і не має досягнень, які приписується її роллю, соціальне оточення перестає ідентифікувати її як рольового суб'єкта і віднімає ідіосинкразичний кредит на індивідуально-варіативну поведінку, що виходить за межі групових норм. Іншими словами, оточення перестає сприймати людину як обдаровану і повною мірою застосовує санкції у випадку порушення групових норм. Наприклад, обдарованим людям «прощається» деяка неухважність, зануреність у себе та інші «дивацтва». У випадку, коли людина не демонструє видимих ознак обдарованості (видатних результатів діяльності), подібні особливості сприймаються як поведінкові відхилення і можуть суттєво знижувати статус особистості в групі.

У процесі взаємодії освітнього середовища та обдарованої особистості **нормативно-рольовий конфлікт** є закономірним. Він виникає рано чи пізно, в основному у підлітковому чи у юнацькому віці. Тільки в меншій частині випадків він завершується формуванням спрямованості особистості на саморозвиток здібностей. В інших – веде до втрати обдарованості. Недостатня опірність груповим нормам чи відсутність творчих досягнень можуть призвести до застосування соціальних санкцій за вчинки, що раніше схвалювалися. І навпаки, оволодіння людиною здібностями, які забезпечують реалізацію нормативно-діяльнісного і особистісно-варіативного компоненту соціальної ролі «обдарована особистість», дозволяє долати соціальні конфлікти і стимулювати творчу спрямованість і розвиток обдарованості.

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 (Психологічна діагностика обдарованості, 2012). 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 і 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 (Дружинин, 1999).

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 сформувати 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» (Психологічна діагностика обдарованості, 2012, с. 48).

2.5. Референтність і пріоритети в розвитку здібностей та обдарованості на окремих вікових етапах

Природні задатки стають основою для розвитку обдарованої особистості у тому випадку, коли забезпечуються оптимальні умови взаємодії з референтним середовищем. Вказуючи на біологічні передумови, як на певний природній «дар», О. І. Кульчицька виокремлює варіанти його взаємодії з соціальним середовищем, які у різній мірі сприяють розвитку обдарованості: «1) дитині буде запропонований вибір різних видів діяльності, і шляхом спроб та помилок вона знайде можливість проявити «дар»; 2) дитина досить рано потрапляє у мікросередовище, яке вже заздалегідь вибірково буде стимулювати прояв «дару»; 3) у випадкових життєвих ситуаціях дитина стикається з людьми, обставинами, які виявляються адекватними її «дару» і сприяють його реалізації; 4) дитина може самостійно оцінити свою успішність у будь-

якому виді конкретної діяльності і сама себе «веде» по дорозі, яка спрямована «даром» (Здібності, творчість, обдарованість, 2006, с. 270).

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 (Здібності, творчість, обдарованість, 2006).

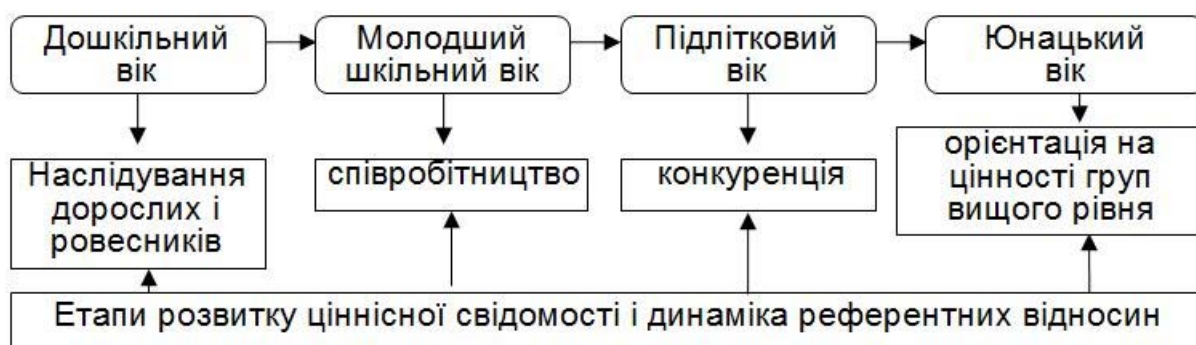


Рис.2. Пріоритети в розвитку здібностей та обдарованості на окремих вікових етапах

Більшість дослідників сходяться на думці, що обдарованість – особистісне утворення. Що це означає на практиці? Насамперед те, що вона пронизує всі підструктури особистості, пов'язана з усіма особистісними властивостями. Але констатація особистісної природи обдарованості ще не означає однозначності в її розумінні. Обдарованість з цих позицій можна розглядати і як 1) передумову, причину розвитку обдарованої особистості; і як 2) результат особистісного розвитку, результат екстраординарного розвитку здібностей у їх взаємозв'язках з особистісними властивостями. Другий підхід виявляється продуктивнішим. Особливо це проявляється тоді, коли йдеться про ранні періоди розвитку особистості, коли особистість ще тільки формується і непередбачуваний характер її розвитку краще описується синергетичними, а не детермінаційними, причинно-наслідковими схемами. Незважаючи на всі високі задатки та всі психолого-педагогічні умови, якщо вони ще не встигли інтегруватися у структуру особистості, не

стали внутрішніми умовами, дитина може змінити напрямок саморозвитку, залишивши обдарованість поза межами своїх пріоритетів. Говорити про обдаровану особистість, коли ще не сформована власне особистість – передчасно.

На рис. 2.2. пріоритети розвитку здібностей на окремих вікових етапах і їх відображення у ціннісній свідомості особистості.



Рис.2.2. Вікові та ціннісні особливості розвитку здібностей

Для того, щоб збільшити ймовірність розвитку обдарованості, необхідно, щоб здібності, які розвивалися у попередніх вікових періодах, не забувалися, не марнувалися, а ціннісно переосмислювалися, вбудовувалися в особистісний фундамент і ставали своєрідними сходинками для саморозвитку обдарованої особистості у наступних

вікових періодах. Сказане передусім відноситься до дошкільного і молодшого шкільного віку. Звичайно, у цьому віці бувають прояви видатних здібностей і досягнень дітей, але вони дуже рідкісні. Це скоріше винятки із правил, аніж власне правила. До того ж перелік діяльностей, в яких проявляються ранні ознаки обдарованості теж дуже обмежений і несумірний з тисячами діяльностей, що історично склалися і що їх пропонує суспільство. Тож по відношенню до цих вікових періодів продуктивніше говорити про розвиток здібностей і створення умов для розвитку обдарованості. Про власне обдарованість, як особистісне утворення, мова може йти, починаючи з підліткового віку, з огляду на його сенситивність до розвитку інтелектуальних і мотиваційно-вольових і особистісно-ціннісних властивостей.

Як розвивати здібності в дошкільному віці

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

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 ціннісним 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 й виосіблювальні. Для дитини важливо щось уміти тому, що визнання з боку дорослих (та й інших дітей) в кінцевому рахунку зорієнтоване саме на вміння. Спеціалізація в окремих вміннях 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. Референтність ровесників поширюється на ігрову та продуктивну види

діяльності.

Дошкільники, які вирізняються з-поміж ровесників вищим рівнем здібностей, мають відмінності і в 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 вже свідомо конструюються елементи новизни, а діяльність набуває ознак творчої (Музика, Портницька, 2007).

Наявність у колі референтності осіб, здатних визнати суб'єктивно значиму для дошкільників здібність, є умовою усвідомлення цієї здібності як цінності, а відтак і умовою її саморозвитку.

Розвиток здібностей у молодшому шкільному віці

Завдяки особливостям провідної діяльності – учіння, у молодшому шкільному віці розвиваються пізнавальні процеси й одне з базових новоутворень – узагальнені способи розумових дій.

Ті окремі вміння, яких набувають діти в дошкільному віці, є недостатніми для адаптації у світі з тисячами можливих діяльностей. Виникає необхідність виокремити спільні для всіх умінь характеристики – знання, які можуть бути перенесені на інші види діяльностей. Загальну схему співвідношення між уміннями і знаннями дав Г.С. Костюк – «узагальнені знання стають компонентами здібностей, входять до складу умінь людини діяти, оперувати ними при розв'язанні нових задач» (Костюк, 1989, 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 учбової 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.

Дослідження самооцінки здібностей молодших школярів, проведені під нашим керівництвом І.С. Загурською, показали, що функція соціального визнання 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 навчальної діяльності. Відтак, серед актуальних та перспективних умінь переважають ті, що відносяться до сфери дозвілля, а не навчання. Дослідниця вважає, що причина цього криється у незабезпеченні

вчителями базової для розвитку здібностей потреби у визнанні. Нетривка ситуативна підтримка учнів у навчальній діяльності створює ситуацію невизначеності, яка змушує молодших школярів шукати інших джерел та сфер поцінування. Найчастіше ці сфери поцінування шукаються поза школою (Музика, Загурська, 2007).

Серед причин втрати референтності вчителями початкових класів – *острах перед школою* («боюсь іти до школи, бо на уроках боюсь підняти руку, а раптом щось не так скажу – всі будуть сміятися»), *острах перед оцінюванням* («а раптом вчителька не скаже мені «молодець»?», «боюсь, що вчителька промовчить і викличе відповідати іншого учня»), *острах перед усними відповідями* («часто не хочу відповідати, тому що можу щось не так сказати – вчителька скаже, що відповів погано»). Виявлено, що відсутність оцінювання або необґрунтованість оцінки є причиною низького рівня рефлексії власних здібностей та звуження референтного впливу вчителів та однокласників.

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.

Дослідниця сформулювала кілька положень, які стосуються розвитку здібностей та референтності у молодшому шкільному віці:

- однією з умов розвитку здібностей є їх постійне обґрунтоване розгорнуте оцінювання як вчителем, так і однокласниками;
- діяльність стає значимою, якщо успіхи у ній поцінуються, і навпаки, значимість успіху визначається рівнем значимості діяльності;
- відсутність поцінування навчальних досягнень учнів з боку вчителя зменшує значимість учбової діяльності, нівелює усвідомлення досягнутих у ній успіхів та зумовлює низький рівень референтності вчителя для молодших школярів (Музика, Загурська, 2007).

Результати досліджень Н. О. Никончук показали ряд неузгодженостей у взаємодії відносин референтності, додання яких сприяло б розвитку здібностей молодших школярів (Здібності, творчість, обдарованість, 2006). 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 звіряють 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 навчанню молодших школярів навичкам взаємного аналізу й поцінування досягнень, то діти мають дуже обмежені ресурси для оцінки інших і для самооцінки. Загальна тенденція – змагальні мотиви та орієнтація на збереження позитивної самооцінки у будь-який спосіб. Часто молодші школярі не дозволяють однокласникам спостерігати за процесом своєї роботи, не хочуть показувати, який результат отримали. Спостерігається й захисні намагання використовувати для підняття самооцінки власних досягнень знецінення досягнень інших, у тому числі й учителів, які, на думку школярів, несправедливо їх оцінюють.

З іншого боку, вищу референтність для молодших школярів мають ті особи, які поцінують їхні досягнення та задовольняють потребу у визнанні. Їм приписуються максимально позитивні особистісні якості і найвищі бали і в оцінці важливих умінь.

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 процесі досягнення цього результату, оцінку окремих дій та операцій та загальну схвальну особистісну оцінку, що ґрунтується на констатації позитивних змін і підкресленні перспектив розвитку.

У молодшому шкільному віці одним з дієвих прийомів поцінування є використання прислів'їв і приказок. Як довела Н. О. Никончук, такі їх особливості як єдина повторювана форма висловлювань, ритмічність, метафоричність, створюють певне сугестивне тло, на якому ефективно розгортається рефлексія досягнень і їх поцінування.

Розвиток здібностей у підлітковому віці

У підлітковому віці ситуація доволі різко змінюється – розвиваються переважно соціальні компоненти здібностей у системі референтних стосунків. Через притаманні цьому віку активізацію потреб у належності, у самоствердженні тощо відбуваються процеси, які Л. Фестінгер означив як соціальну валідацію здібностей. Питання про смисл розвитку тих чи інших здібностей (чи припинення розвитку) підлітками часто вирішується в контексті цінностей референтної групи.

Як правило, кожен підліток включений в декілька соціальних груп, у кожній з яких є особи, яких можна означити як ситуативно референтних. Як показали дослідження О.О. Музики, у підлітковому віці мотиви розвитку обдарованості нерідко бувають контрсоціальними. Мається на увазі не асоціальна спрямованість мотивації, а її супротив контактній групі, в першу чергу батькам, які далеко не завжди підтримують намагання підлітків досягти успіху в діяльностях, які, на їх думку, є неперестижними чи неперспективними (Здібності, творчість, обдарованість, 2006).

В якому напрямку піде розвиток здібностей залежить, очевидно, 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 схиляються до груп, де розвиваються якісь конкретні здібності, наприклад, музичні чи математичні. У 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.

У підліткових групах *розвивається здатність до свідомого взаємного поцінування успішності в різних видах діяльності*. Це стимулює диференціацію за здібностями, розвиток індивідуальності підлітків, але водночас утруднює застосування розвивальних педагогічних впливів для розвитку здібностей всіх членів групи в одній діяльності.

Розвиток здібностей і обдарованості в юнацькому віці

У 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 впливу, знайшовши референтну підтримку у загальнолюдських цінностях.

На певному етапі розвитку здібностей обдарована людина опиняється ніби в соціальному вакуумі, позбувшись ціннісної підтримки найближчого оточення, яке виявляється неспроможним зрозуміти і поцінувати її досягнення. Отримані нами дані свідчать, що для більшості досліджуваних такий період припадає на старший підлітковий та юнацький вік (Здібності, творчість, обдарованість, 2006).

Дефіцит референтних ровесників виявився у ході біографічної бесіди. Питання про друзів було одним із найбільш незручних для досліджуваних.

Всі вони вказали, що не мали близьких друзів у дитинстві (за винятком членів сім'ї). Пояснювалося це зайнятістю, матеріальними нестатками, хворобливістю тощо. В ході бесіди, однак, виявилось, що справжні причини були в іншому, насамперед, у відмінностях ціннісної сфери творчо обдарованих юнаків від пересічних.

Високі вимоги, які ставлять до себе обдаровані юнаки, стають бар'єром для налагодження дружніх стосунків з ровесниками. Творчість для них є основним джерелом позитивних емоцій. *Відтворення, збагачення і розвиток переживань, пов'язаних з творчістю*, у значній мірі стає змістом активності обдарованої особистості.

На цьому етапі ціннісна сфера обдарованої особистості ще не набула певної автономності. Вона потребує підтримки, коли не з боку більшості, то хоча б з боку значимих людей. Індивідуальна своєрідність ціннісної сфери творчо обдарованої особистості робить невеликою ймовірність знаходження референтних осіб з числа контактного оточення. Як правило, такі особи – це загальноновизнані авторитети в галузі технічної творчості, чи творчості взагалі. Тут знову має місце наслідування, але своєрідне, коли наслідуються не реальні цінності реальних людей, а ідеалізованим людям приписуються дещо ідеалізовані власні цінності. Таким чином, здійснюється ціннісна підтримка життєвого вибору творчо обдарованими людьми. Усвідомлення власних здібностей на цьому етапі все більше пов'язується з рефлексивною діяльністю в полі власних цінностей, хоча суб'єктивно деяка частина з них сприймається як цінності значимих людей.

III. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

3.1. Зарубіжні дослідження про роботу педагогів з обдарованими дітьми (Д.К. Корольов)

Педагог як системотвірний чинник освітнього середовища

Встановлено, що вчителі відіграють важливу роль у реалізації обдарованими учнями їхнього потенціалу, у наданні підтримки обдарованим, можуть бути фасилітаторами значущого навчання, мають значний вплив на обдарованих учнів (Plunkett, 2011, с. 32).

З іншого боку, ряд факторів знижують придатність вчителя до роботи з обдарованими учнями: нестача специфічних для освіти обдарованих знань та вмінь; недостатнє володіння методами диференціації навчання; відсутність чіткого розуміння академічних потреб та можливостей обдарованих учнів; нездатність ефективно модифікувати навчальну програму, опір змінам (Cortina, 2011, с. 2).

Х. Девід характеризує головні проблеми підготовки вчителів до роботи з обдарованими, що існують в Ізраїлі. Так, 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. Хоча це має відображати покращення, слід враховувати, що в усіх вікових групах від 22 до 39 років вчителі жіночої статі, які складають більше 90 % від загальної чисельності, мали нижчі психометричні показники, ніж жінки інших професій (David, 2011, с. 72).

У результаті складається несприятлива ситуація, коли обдарованим учням доводиться навчатись у менш інтелектуальних вчителів (David, 2011, с. 72).

Інша проблема – негативне ставлення вчителів до обдарованих учнів. Наприклад, майбутні вчителі початкових та старших класів з Австралії і 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 (David, 2011, с. 73).

Х. Девід ставить запитання: якщо така ситуація характерна для більшості вчителів, хто є та меншість, яка придатна для роботи з обдарованими? (David, 2011, с. 73).

Стосунки обдарованих дітей з однолітками

Вплив позанавчального спілкування, однолітків на розвиток обдарованості в сучасному суспільстві переважно негативний. Адже 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. У результаті одні більшою, інші – меншою мірою обмежують інформацію щодо власної успішності в навчанні, нагород з метою приховати свої досягнення (Robinson, 2008, с. 41).

Обдарованість на відміну від багатьох інших причин стигматизації відносно легко маскується. В одному з досліджень математично обдаровані учні виявилися більш соціально успішними, ніж ті, хто відрізнявся дуже розвиненими вербальними здібностями, ймовірно, тому, що останні було важче приховати (Robinson, 2008, 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 в такий спосіб і змінювали свою поведінку відповідним чином (Robinson, 2008, 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 (Robinson, 2008, 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 несхожості. Протилежна ситуація спостерігається в спортивно обдарованих підлітків, які користуються більшою популярністю в однолітків порівняно з іншими однолітками, 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 (Robinson, 2008, 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 (Peterson, 2008, 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 (Pfeiffer, 2000, с. 86).

Особливості побудови навчальної програми для обдарованих

Дж. Вантассел-Баска виділяє такі взаємопов'язані складові системи навчання обдарованих:

- а) система ідентифікації обдарованих;
- б) спрямованість програми;
- в) зміст та методи навчання;
- г) система контролю успішності навчання;
- д) організація програми та управління;

- е) система підготовки викладачів;
- ж) моніторинг та оцінювання успішності програми (VanTassel-Baska, 2008, с. 1298).

Цей автор формулює вимоги до перелічених компонентів. Ідентифікація обдарованих передбачає:

- наявність операціоналізованого визначення обдарованості, що включає загальні та спеціальні здібності;
- застосування множини (мінімум трьох) критеріїв ідентифікації для кожного типу обдарованості;
- використання чутливих методик, що відкривають двері до програми дітям з малозабезпечених сімей, представникам національних меншин, дітям з особливими потребами, тим, які лише вивчають англійську мову;
- надання однакової уваги ідентифікації всіх типів обдарованості;
- визначення чіткої процедури ідентифікації всіх типів обдарованості;
- прив'язка ідентифікаційних процедур до вибору та побудови навчальних програм.

Побудова навчальної програми для обдарованих вимагає врегулювання таких питань:

- процедура комплектування навчальних груп;
- контактний час, що має бути не менше 150 хвилин на тиждень плюс мінімум одна година на тиждень для планування часу вчителями;
- зміна навчальної програми з кожного предмета з метою ускладнення, поглиблення навчання, надання йому проблемного та творчого характеру;
- використання різноманітних методів навчання з акцентом на розвиток вміння вирішувати проблеми, критично та творчо мислити, дослідницькі вміння;
- оцінювання результатів навчання відповідно до специфічних цілей програми;
- пристосування програми до специфічних потреб обдарованих, що належать до груп ризику;
- можливості прискореного навчання в окремих предметних галузях або загального прискорення з переходом до наступних ступенів;
- засоби соціально-емоційної підтримки;

- профконсультування (*VanTassel-Baska, 2008, с. 1298–1308*).

Д. Айр вказує, що найбільш розповсюдженим підходом до організації навчання обдарованих є відбір учнів до певної групи, якій надаються додаткові освітні можливості поза основною програмою та окремо від основної школи. Такий підхід дозволяє отримати учасникам програми якісно інший досвід вивчення складного матеріалу в інтелектуально гомогенній групі, виробити стиль роботи, що був би неможливим у звичайному класі. У цьому середовищі учні можуть показувати високі результати без ризику бути осміяними товаришами. Вважається, що окреслена модель допомогла розвитку багатьох обдарованих протягом тривалого періоду часу в різних країнах. Однак проведено неочікувано мало строгих досліджень її довгострокових ефектів. Проте принаймні короткостроковий позитивний вплив доведений.

Обмеженням програми для обдарованих цього формату є її відрив від основної школи, де ця робота зазвичай ніяким чином не враховується. Така програма є скоріше додатком до шкільного навчання, ніж його частиною. Результатом цього буває незадоволеність навчанням у школі та втрата мотивації до нього (*Eyre, 2009, с. 1049*).

Д. Вантассел-Баска та Т. Станбау виділяють шість підходів до побудови навчальних програм для обдарованих:

1. Навчання, що спрямоване на розвиток пізнавальної сфери учнів. Має на меті розвиток складних розумових вмінь, мисленнєвих процесів високого рівня. Зміст навчання відходить на задній план, передбачається, що пізнавальні стратегії та моделі мислення будуть перенесені на будь-який матеріал, який може зустрітись у майбутньому. У США окреслений підхід розвивається протягом останніх двох десятиріч, проте й деякі більш ранні системи навчання обдарованих надавали вирішального значення розвитку критичного мислення, креативності, проблемному навчанням.
2. Навчання як технологія засвоєння. Основна увага приділяється змісту та результатам навчання, ставляться біхевіоральні цілі та визначаються вимірювані результати, учбовий прогрес та досягнення чітко відслідковуються. Передбачається, що навчальні стандарти мають бути експліцитними, повинні повідомлятися та перевірятися.
3. Індивідуалізоване навчання. Пропонується центрована на учневі модель, основною цінністю якої є навчальний досвід, що відповідає індивідуальним потребам суб'єкта навчання. Інтереси учня в певній сфері визначають навчальну програму. Метою такої програми є особисте залучення та досвід, що поглиблює рівень розуміння учня. Самостійно

кероване учіння робить обдарованих учнів відповідальними за планування власного навчання, що відбувається через взаємодію з фасилітатором, досягнення взаємної згоди з ним щодо змісту та форм навчання. Зазначене стає ключовим навчальним досвідом для учня.

4. Навчання як соціальна реконструкція. Передбачається, що освітні установи мають бути агентами соціальних змін, зміст навчання потрібно розглядати в ширшому соціальному та культурному контексті. Обираються такі теми для вивчення, які можуть допомогти впровадити необхідні для територіальної спільноти програми, щось змінити в безпосередньому оточенні учня, що формує індивідуальну та колективну соціальну відповідальність, навчає, як створити кращий світ.

5. Навчання в руслі академічного раціоналізму. Ґрунтується на західних традиціях раціонального гуманізму. Зокрема, навчання вважається способом засвоєння найважливіших ідей та формування здатності аналізувати та розвивати минулі досягнення. Трудова етика розглядається як ядро західної культури. Ці підходи втілюються в навчальній програмі, що прив'язана до певної предметної галузі.

6. Навчання як підготовка до професійної діяльності. Головний акцент робиться на утилітарності, важливим вважається навчання в фахівців-практиків (VanTassel-Baska, 2008, с. 348–350).

Д. Вантассел-Баска та Т. Станбау вважають, що найбільш ефективна програма для навчання обдарованих спирається тією чи іншою мірою на всі ці підходи (VanTassel-Baska, 2008, с. 350). Зазначені автори пропонують систему навчання обдарованих оцінювати за трьома вимірами: оволодіння навчальним матеріалом у певній змістовій сфері; високорозвинені пізнавальні процеси та продуктивність; засвоєння граничних способів мислення – розгляд змісту крізь призму таких понять як зміни, системи, енергія, закономірності, причини, наслідки (VanTassel-Baska, 2008, с. 351).

Професійно важливі якості педагога, який працює з обдарованими дітьми

Х. Відергор та Б. Ейлам розробили опитувальник, за допомогою якого можна вивчати уявлення щодо необхідних вчителю для роботи з обдарованими учнями якостей. Факторизація даних опитування ізраїльських вчителів, які працюють з обдарованими, надала можливість виділити три групи характеристик: когнітивні, особистісні та педагогічні. До цих груп належать такі якості (впорядковані за зменшенням факторного навантаження):

1. Когнітивні:

- стимулює дослідження;
- демонструє різні моделі вирішення проблем;
- не заохочує учнів завжди розмірковувати в одному напрямі;
- демонструє різні підходи до розв'язання завдання;
- заохочує створення моделей;
- не завжди зосереджується на темі та не відходить від неї;
- більшу частину часу відводить не лекційному викладанню;
- викладає тему у зв'язку з іншими темами;
- знає не лише те, що розповідає;
- не викладає кожну тему в однаковий спосіб;
- здатний знайти осмислений зв'язок між ідеями, що належать до різних тем;
- висвітлює проблему з різних позицій;
- заохочує незалежні дослідницькі проекти.

2. Особистісні:

- заохочує презентацію досліджень та творчих проектів у класі;
- використовує аудіо, відеоматеріали, реальні об'єкти та ігри з метою ілюстрації;
- створює добрі особисті стосунки з учнями;
- заохочує самотійну оцінку себе учнями;
- стимулює кооперацію в класі;
- знає про індивідуальні відмінності учнів;
- стимулює цікавість учнів;
- сприяє креативній роботі;
- поважає учнів;
- знає про відмінності в способах навчання різних учнів;
- має багате мовлення;
- організує відвідування музеїв та лабораторій;
- демонструє застосування надбаних знань в нових ситуаціях;
- мотивує учнів до навчання;
- періодично має особисті розмови з кожним учнем;
- проявляє креативність;
- не відкидає думки учнів.

3. Педагогічні:

- направляє учнів на регіональні та національні змагання;
- заохочує наукові змагання серед учнів;

- прагне до особливих досягнень;
- передбачає домашню роботу практично з кожного уроку;
- усно опитує учнів біля дошки;
- просить учнів запам'ятовувати та відтворювати матеріал;
- вимагає високих оцінок;
- використовує комп'ютер у навчанні;
- запрошує фахівців для лекцій та дискусій;
- часто перевіряє зошити учнів;
- оцінює виконання кожного завдання;
- запрошує батьків на шкільні наукові виставки;
- організує вивчення матеріалу у швидкому темпі (Vidergor, 2011, с. 148).

Х. Девід вважає, що 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 та здібностями до адміністрування. До необхідних особистісних якостей належать: позитивне ставлення до високих досягнень, креативності, продуктивності та лідерства; схильність захочувати 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 (David, 2011, с. 74).

Професійна підготовка та дидактичні здібності вчителя передбачають: глибокі знання з власного предмету; високу мотивацію до пошуку нового, просунутих навчальних матеріалів та можливостей; використання різноманітних викладацьких здібностей та методів; здатність створювати навчальні програми саме необхідного рівня складності; здатність ставити чіткі та точні цілі; здатність та бажання знаходити додаткові джерела інформації; здатність бути продуктивним членом робочої групи; здатність та бажання цінити результати та досягнення учнів (David, 2011, с. 74).

Щодо освіти обдарованих вчитель 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 (David, 2011, с. 74).

Адміністративні здібності вчителя включають: організацію збагаченої діяльності для учнів та вчителів; координацію та регуляцію діяльності школи загалом та класу зокрема таким чином, щоб найкращі учні могли просуватися до можливого для них рівня досягнень; розподіл часу та координацію зусиль між постійними та спеціальними заняття з багачення навчальної програми; організацію доступу до нових, інноваційних методів викладання, навчальних матеріалів, забезпечення людських контактів, що необхідні для задоволення потреб обдарованих; залучення до командної роботи у всіх наявних програмах (David, 2011, с. 74).

Якою є ієрархія перелічених характеристик? Протягом десятиріч більшість фахівців вважали, що вчитель, який навчає обдарованих, має любити викладання, бути цікавою особистістю, дуже багато знати, особливо, з власного предмету, любити допомагати, бути тактовним, впевненим в собі, ввічливим, поважати інших. Деякі спеціалісти доводили, що найбільш важливою рисою вчителя, який навчає обдарованих, є його інтелект, креативність. Адже 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 (David, 2011, с. 71).

За Х. Девіс, потенційні втрати для обдарованих від навчання у непідходящого вчителя значно більші, ніж для інших дітей. Незворотна емоційна шкода від вчителя з негативним ставленням до обдарованості може бути навіть трагічною (David, 2011, с. 78).

Формування продуктивних настановлень щодо навчання обдарованих

Замість позитивного ставлення до обдарованості та обдарованих нерідко спостерігаються шкідливі настановлення. Так, багато вчителів дозволяють обдарованому учню давати відповіді на запитання, що ставляться вчителем класу, тільки якщо більше ніхто не бажає відповісти. В інших класах звичним є використання знань та інтелекту обдарованих дітей, щоб справити враження на керівництво, візитерів з керівних органів, гостей з інших навчальних закладів. Вчитель нерідко ігнорує обдарованих і лише інколи пригортає 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

розповсюджуватись і на його батьків, яких «запрошують» до директора, шкільного психолога. Типове для обдарованого мріяння 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 (David, 2011, с. 76).

Досить часто вчитель переконаний, що обдарованість – це отримана дитиною перевага, за яку вона має заплатити допомогою в навчанні класу загалом та, зокрема, фокусуванням на просуванні учнів, які відстають. У такому випадку вчитель ігнорує його 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 рівні складності, але й постійно «в боргу» перед іншими, оскільки їй поталанило (David, 2011, с. 76).

Навчання обдарованих також вимагає значно більших зусиль від вчителя, тому частина з них бажає цього не робити (David, 2011, с. 77).

Багато вчителів вважає, що визнання обмеженості власних знань з якогось питання підриває 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, пригорнути увагу до матеріалу, розділити думки з іншими (David, 2011, с. 77).

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 вчителі 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 найбільш цінуються вчителями, обернено 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 встановив, 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).

Програма підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми

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; осіб, які управляють освітніми програмами для обдарованих, додатково мають засвоїти курс освітнього адміністрування (VanTassel-Baska, 2009, с. 1298–1308).

Порівняльні дослідження педагогів, які працюють з обдарованими учнями, показали, що спеціально підготовлені вчителі порівняно з тими, які не мали формальної підготовки, краще знають когнітивні потреби обдарованих, використовують стратегії викладання, що стимулюють пізнавальну діяльність учнів, сприяють самостійному навчанню, загалом мають кращі викладацькі вміння та використовують ефективніші стратегії навчання обдарованих, є більш креативними, створюють краще навчальне середовище (Vidergor, 2011, с. 146).

Загальнонаціональні організації США – Національна асоціація заради обдарованих дітей та Рада з питань особливих дітей розробили **стандарту підготовки вчителів до навчання обдарованих**. Відповідно до цих стандартів, педагоги, які працюють з обдарованими дітьми, мають володіти знаннями та вміннями, що впорядковуються в такі блоки:

1. **Вихідні засади освіти обдарованих** – історія підходів до освіти обдарованих, погляди окремих науковців з різних сфер знань; ключові

підходи, теорії, моделі та дослідження щодо освіти обдарованих; місцеві, регіональні та загальнонаціональні процедури та нормативні документи, що регулюють освіту обдарованих; підходи, визначення та методи ідентифікації обдарованих та талановитих осіб, зокрема, з різних соціальних груп; вплив домінантної культури на навчання, відмінності в цінностях, мові; взаємодії школи та родини; соціальні, культурні та економічні фактори, зокрема, антиінтелектуалізм, протиставлення рівності та відмінних результатів, стимулювання або гальмування розвитку обдарованості та таланту; вихідні засади та тенденції, зокрема, до різноманітності та інклюзивного навчання, що пов'язують загальну, спеціальну освіту та освіту обдарованих.

2. Розвиток та якості обдарованих учнів – когнітивні та емоційні якості обдарованих та талановитих осіб, зокрема, з різних соціальних груп, з різними типами обдарованості; вплив культури та середовища на розвиток обдарованих осіб; роль родин та спільнот у підтримці розвитку обдарованих осіб; прискорений розвиток обдарованих індивідів з раннього дитинства до підліткового віку; спільні характеристики та відмінності в групі обдарованих порівняно з загальною популяцією.

3. Індивідуальні відмінності в навчанні обдарованих – вплив факторів культурної різноманітності на обдарованих та талановитих осіб; академічні та емоційні якості та навчальні потреби обдарованих осіб; специфічні стилі навчання обдарованих учнів, зокрема, з іншого культурного середовища; вплив різних поглядів, традицій та цінностей на стосунки обдарованих осіб, їх родин, шкіл та спільнот; інтегроване бачення різноманітних груп при плануванні навчання обдарованих.

4. Стратегії викладання – знання щодо ресурсів школи та територіальної спільноти, доступних фахівців з диференціації навчання в предметній сфері; програмні, навчальні та управлінські стратегії, що ефективні для осіб з особливими навчальними потребами; використання педагогічних знань з метою навчання обдарованих; організація засвоєння предметних знань через складні розумові процеси; надання можливості обдарованим знаходити та розвивати їхні інтереси та таланти; вміння попередньо та постійно оцінювати навчальні потреби обдарованих при плануванні навчання; вміння адаптувати зміст та методи навчання до потреб обдарованих; включати осіб з різних соціальних та культурних груп до складної мультикультурної програми; здатність застосовувати інформаційні та допоміжні технології з метою задоволення навчальних потреб обдарованих.

5. Навчальне середовище та соціальна взаємодія – значення для навчання обдарованих стереотипів та переживання історичної та сучасної дискримінації; вплив соціального та емоційного розвитку на міжособистісні стосунки та навчання обдарованих; планування для обдарованих навчання, що розвиває самопізнання, самоефективність, лідерські якості та готовність до неперервної освіти; створення безпечного навчального середовища для обдарованих, що стимулює активну індивідуальну та групову діяльність з розвитку незалежності, взаємозалежності та позитивних стосунків з однолітками; створення навчального середовища та набуття інтеркультурного досвіду, що дозволяє обдарованим особам цінити власний та чужий культурний та мовний спадок; розвиток в обдарованих соціальних та копінгових умінь.

6. Мова та комунікація – форми та методи комунікації, що важливі для обдарованих осіб; вплив культурної різноманітності на комунікацію; вплив культури, поведінки та мови на розвиток обдарованих; розвиток комунікативних вмінь обдарованих; використання складніших засобів письмової та усної комунікації для збагачення навчального досвіду обдарованих.

7. Планування навчання – теорії та дослідницькі моделі, що є підставою для розробки навчальних програм та практики навчання обдарованих; характеристики, що відрізняють навчальну програму для осіб з особливими навчальними потребами; специфіка навчальних програм для учнів з різними типами обдарованості; розробка детального плану навчання відповідно до наявних стандартів навчальних програм; розробка детального плану навчання обдарованих; визначення послідовності планів для навчання обдарованих; відбір навчальних ресурсів та стратегій відповідно до культурних, мовних та інтелектуальних відмінностей обдарованих; відбір та адаптація детальних навчальних програм, що включають просунутий, концептуальний, глибокий, диференційований та складний зміст; інтегрування досвіду академічного та професійного супроводу навчання обдарованих.

8. Ідентифікація обдарованості – процеси та процедури ідентифікації обдарованих осіб; використання, обмеження та переваги множинного оцінювання в різних сферах з метою ідентифікації осіб з особливими навчальними потребами; використання та обмеження показників академічного прогресу обдарованих; використання підходів до ідентифікації обдарованих, що виключають дискримінацію; застосування технічно адекватних якісних та кількісних методів ідентифікації та відбору до навчальних програм; розробка детальних, заснованих на навчальних

програмах методів оцінки навчального прогресу; використання альтернативних методик та технологій оцінки навчального прогресу обдарованих.

9. Професійна та етична практика – особисті та культурні рамки, що впливають на викладання обдарованим особам з різним культурним фундаментом; організації та публікації щодо освіти обдарованих; оцінка особистих вмінь та обмежень у викладанні особам з особливими навчальними потребами; вміння підтримувати конфіденційне спілкування щодо обдарованих осіб; вміння заохочувати та демонструвати повагу до всіх культурних відмінностей серед обдарованих; вміння здійснювати навчання обдарованих відповідно до законодавства, наявних процедур та етичної практики; здатність удосконалювати професійну діяльність через засвоєння результатів досліджень щодо освіти обдарованих; участь у діяльності професійних організацій з освіти обдарованих; рефлексія професійної практики з метою удосконалення викладання та спрямування професійного зростання в сфері освіти обдарованих.

10. Співробітництво – здатність до культурно чутливої поведінки, що забезпечує ефективну комунікацію та кооперацію з обдарованими, їх родинами, педагогами, членами спільноти; вміння адекватно реагувати на занепокоєння родин обдарованих; здатність до співробітництва з особами поза школою, які допомагають учням з особливими навчальними потребами та їхнім родинам; вміння захищати обдарованих осіб та їхні родини; здатність до співробітництва з обдарованими, їхніми родинами, освітянами щодо підготовки до школи та ідентифікації обдарованих; спілкування та консультування педагогів відносно якостей та потреб обдарованих осіб, зокрема, осіб з різним культурним фундаментом (NAGC – SEC).

Окреслені стандарти є орієнтиром для закладів, що готують педагогів та забезпечують підвищення їх кваліфікації. Проте в літературі відмічається, що тепер існує недостатньо даних щодо практичного запровадження цих стандартів (Cortina, 2011, с. 3).

У США двадцять вісім штатів передбачають сертифікації вчителів для системи освіти обдарованих, три з цих штатів вважають сертифікацію необов'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 (Vidergor, 2011, с. 143-144).

Корисним є досвід департаменту освіти штату Нью-Йорк, що вимагає від вчителів, які навчають обдарованих дітей, відповідний сертифікат. Умовою здобуття сертифіката є отримання на рівні магістратури дванадцяти кредитів за курси щодо освіти обдарованих. Останні мають висвітлювати такі теми: знання щодо якостей учнів, які за успіхами в навчанні значно відрізняються від однокласників; знання щодо інструментів та методів ідентифікації та психологічної оцінки обдарованих учнів, вміння використовувати ці інструменти та методи; знання та розуміння принципів побудови програми для обдарованих учнів; знання та вміння планування, реалізації, координації, оцінки диференційованого викладання та створення навчального середовища, що актуалізує та допомагає обдарованим учням досягти максимальні результати в навчанні; уміння співробітничати з іншими педагогами, родинами, спільнотою з метою індивідуалізованого викладання обдарованим учням (Cho, 2009, с. 11).

Для отримання сертифікату, що надає право викладати обдарованим, потрібно скласти спеціальний тест. Кожне завдання тесту призначено для виміру певної навчальної цілі: розуміння обдарованих та талановитих учнів; оцінювання обдарованих учнів; розвиток та навчання обдарованих учнів; робота в професійному середовищі. Тест містить дев'яносто запитань з кількома варіантами відповіді та одне відкрите запитання. Найбільше завдань присвячено розвитку та навчанню обдарованих – 39 %, оцінювання обдарованих учнів стосується 19 %, з розумінням обдарованих та талановитих учнів пов'язано 13 % пунктів (Cho, 2009, с. 12).

Більшість університетів, що готують педагогів, працюють за семестровою системою. Кожний семестр триває від трьох до чотирьох місяців. Більшість семестрових курсів важать 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 (Cho, 2009, 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 (Cho, 2009, с. 21).

Університет Колумбії забезпечує курси: сутність та 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 (Cho, 2009, с. 21).

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

Вестмістерський інститут освіти започаткував національну програму підготовки шкільних координаторів програм для обдарованих та талановитих, програму неперервної освіти з інших аспектів освіти обдарованих. Інші університети пропонують магістерські програми з освіти обдарованих, що користуються все більшою популярністю (Monks, 2005, с. 107).

У 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 кожну школу мінімум одним таким фахівцем (Monks, 2005, 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 вчителів, батьків та учнів. (Monks, 2005, 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» та 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 Північній Рейн-Вестфалії. Деякі міста запроваджують перепідготовку вчителів у сфері освіти обдарованих (Monks, 2005, с. 37).

В Угорщині зміст підготовки вчителів регулюється державними нормативними документами, що включають в якості однієї з головних складових знання щодо освіти обдарованих. На університетському рівні вивчаються такі теми: ідентифікація обдарованості; обдарованість та вік; обдарованість та креативність; шкільна програма для обдарованих дітей; співробітництво школи та родини; нереалізована обдарованість в дітей; роль вчителя 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 (Monks, 2005, с. 78-79).

У Нідерландах на початковому етапі підготовки вчителів питанням освіти обдарованих приділяється небагато уваги. Проте студенти зацікавлені проблемою, якщо відсутні обов'язкові курси, вони відвідують курси за вибором. Ведеться підготовка спеціалістів за програмою Європейської ради з високих здібностей (ЕСНА) (Monks, 2005, с. 107).

3.2. Психологічна підтримка інтелектуально обдарованих старшокласників в освітньому середовищі (М.О. Мельник)

Соціальна ситуація розвитку та психологічні характеристики старшокласників

Період ранньої юності є перехідним етапом перед початком самостійного дорослого життя. У цей час завершується процес формування основних психічних процесів та якостей особистості, які за своїм змістом та формою наближаються до тих, що притаманні дорослим,

визначаються життєві пріоритети, осмислюються особистісні цінності, уподобання, відбуваються інтенсивні пошуки сенсу життя. Як зазначає, М.Л. Смульсон, рання юність є сенситивним періодом для розвитку інтелекту, тому що цей віковий етап, з його складними життєвими завданнями, створює психологічні умови для переходу до інтелектуального саморозвитку (за Г.С. Костюком) (Костюк, 1989; Смульсон, 2003). Саме в цей віковий період відбувається переструктурування інтелекту, його вихід за межі власне мислення, формування семантичного простору особистості, становлення передумов професійного інтелекту, відповідних стратегій та інших видів «розумового забезпечення» тощо (Смульсон, 2003, с. 119). Характерною ознакою ранньої юності є зрілість інтелектуальних структур, підвищена моральна чутливість та активність узагальнюючого, теоретичного мислення. Основне психологічне новоутворення юнацького віку – формування психологічної готовності до особистісного та професійного самовизначення.

Психологічні властивості інтелектуально обдарованих старшокласників

Обдарованість, як системна властивість особистості, змінює усі прояви когнітивної, емоційної та поведінкової активності дитини. Саме тому ефективна психологічна підтримка обдарованих в освітньому середовищі повинна носити системний характер та потребує постійного моніторингу психолого-педагогічного та соціального статусу дитини і динаміки її розвитку на основі комплексної програми, що передбачає психодіагностичний, психокорекційний, профілактичний та консультативний напрямки роботи з метою створення сприятливих умов для повноцінної реалізації здібностей кожної дитини, збереження індивідуальності та психічного здоров'я старшокласників. Разом із тим, надання якісної психологічної підтримки для цієї категорії учнів неможливе без урахування специфіки феномену обдарованості, психологічних механізмів становлення обдарованої особистості, чіткого розуміння того чим відрізняється обдарована дитина від інших.

Традиційно інтелектуальна обдарованість пов'язується з високим рівнем розвитку, насамперед, розумових здібностей та, відповідно, з високими показниками успішності інтелектуальної діяльності. Обдарованими вважають дітей, які значно випереджають своїх ровесників та демонструють неординарні успіхи в оволодінні якоюсь діяльністю або взагалі у навчанні.

Високий рівень IQ, високий рівень навчальних досягнень, високий рівень креативності та інші показники інтелектуальної обдарованості не виправдали себе як надійні індикатори прогнозу інтелектуальних

досягнень високого рівня. На зміну уявленням про окремі фактори обдарованості прийшли багатовимірні психологічні теорії, відповідно до яких специфіка інтелектуальної обдарованості як інтегральної характеристики цілісної особистості 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. Рензуллі описує обдарованість через взаємодію трьох складових: інтелектуальні здібності вище середнього рівня, високий рівень мотиваційного включення в завдання та високий рівень креативності. Причому, як зазначає М.О. Холодна, акцент робиться саме на необхідності взаємодії вказаних елементів, а інтелектуальна обдарованість знаходиться на місці перетину цих факторів (Холодная, 1996, с.251).

Динамічна природа феномену обдарованості

Зміна традиційного уявлення про обдарованість як константну характеристику розумінням динамічної природи цього феномену в сучасних психологічних дослідженнях сприяла перегляду багатьох постулатів як щодо розуміння психологічних механізмів становлення обдарованої особистості, так і щодо принципів організації роботи з обдарованими дітьми та молоддю. 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 та повноцінної реалізації потенціалу обдарованості (Щебланова, 2011, с.36).

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 рядом факторів, до яких належать як особистісні властивості дитини, так і умови зовнішнього середовища.

Типи інтелектуальної обдарованості

М.О. Холодна описує шість типів інтелектуальної поведінки, що пов'язані з проявами інтелектуальної обдарованості:

- 1) особи з високим рівнем розвитку «загального інтелекту» у вигляді показників IQ > 135 – 140 одиниць; виявляються за допомогою психометричних тестів інтелекту (**«кмітливі»**);
- 2) особи з високим рівнем академічної успішності у вигляді показників навчальних досягнень; виявляються за допомогою критеріально орієнтованих тестів (**«блискучі учні»**);
- 3) особи з високим рівнем розвитку творчих інтелектуальних здібностей у вигляді швидкості та оригінальності народжуваних ідей; виявляються на основі тестів креативності (**«креативи»**);
- 4) особи з високою успішністю виконання тих або інших реальних видів діяльності, які мають великий обсяг предметно-специфічних знань, а також значний практичний досвід роботи у відповідній сфері (**«компетентні»**);
- 5) особи з екстраординарними інтелектуальними досягненнями, які знайшли своє втілення в об'єктивно значущих, тією або іншою мірою загально визнаних формах (**«талановиті»**);
- 6) особи з екстраординарними інтелектуальними можливостями, що пов'язані з аналізом, оцінкою та прогнозуванням подій буденного життя людей (**«мудрі»**) (Холодная, 1996, с. 244).

В.С. Юркевич з певною мірою умовності розділяє інтелектуально обдарованих дітей на три групи:

- 1) **особливо обдаровані діти**, які мають досить високий рівень розумового розвитку, що помітно відрізняє їх від однолітків, в тому числі і 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 самолюбні, 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.;
- 2) 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 високого рівня. Такі діти відносно благополучні порівняно з першою групою;

3) **потенційно обдаровані діти** з високою мотивацією, які відрізняються підвищеними можливостями розвитку. За сприятливих умов, як стверджує авторка, за рахунок високої мотивації до саморозвитку потенційні можливості цих дітей можуть трансформуватись в реальні здібності високого рівня (Юркевич, 2013).

Освітнє середовище як чинник становлення інтелектуально обдарованої особистості на етапі ранньої юності

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 можливостей. Разом з тим, обдаровані діти, як правило, вже з самого раннього дитинства відрізняються високим рівнем здатності до самоосвіти, а тому потребують не стільки цілеспрямованих навчальних впливів, скільки створення варіативного, збагачувального, індивідуалізованого освітнього середовища.

На думку В.С. Юркевич, організація освітнього середовища для обдарованих, повинна спиратись насамперед на їх власні пізнавальні пріоритети, інтереси та нахили. Інтелектуально обдаровані діти, зазвичай, мають потужний потяг до навчання, вони люблять і хочуть навчатись, однак, не всьому підряд, а саме тому, що їм подобається (Юркевич, 1996; Юркевич, 2013). Тому, як правило, ці діти потребують високого рівня різноманітності як освітніх форм і методів навчання, так і їх змістовного наповнення. Разом із 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 і особистісних пріоритетів і виконанням обов'язкових завдань.

Збереження позитивного емоційного ставлення 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 та обдарованості. 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.

Потреба в складній розумовій діяльності, в розумовому напруженні, що притаманні 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 по пріоритетних для обдарованої дитини предметах.

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

Традиційне директивне навчання, яке панує сьогодні в більшості країн, є гальмівним фактором у становленні обдарованої особистості, оскільки виходить із закономірностей навчання, а не з індивідуальності учня (Щебланова, 2011, с. 24), Сучасні освітні системи для обдарованих, як правило, є дещо односторонніми модифікаціями традиційних освітніх технологій з акцентом на інтенсифікацію навчальної діяльності та розвиток інтелектуальної складової особистості. На практиці зазвичай прийнято розширювати, поглиблювати, ускладнювати навчальні предмети та прискорювати їх вивчення. Нерідко внаслідок односторонності і перевантаженості навчання обдаровані діти втрачають спрямованість на саморозвиток.

Найсприятливішим для цілісного розвитку обдарованої особистості є психодидактичний підхід. Його суть полягає у створенні освітнього середовища розвивального або творчого типу, сприятливого для оптимального розкриття та прояву творчої природи психіки обдарованих учнів, та в усуненні психологічних бар'єрів для розвитку. 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, і перцептивну, емоційну, комунікативну і морально-ціннісну сфери. Знання, уміння, навички з мети освітнього процесу перетворюються на засіб когнітивного і особистісного розвитку учнів.

У психологічному сенсі розвивальне навчання має забезпечувати формування в усіх учасників навчального процесу здатності бути не тільки суб'єктом навчальної діяльності, але й суб'єктом власного розвитку в цілому. Для цього система «учень-учитель» повинна спиратися на суб'єкт-суб'єктний тип взаємодії, коли кожен його компонент стає умовою і засобом розвитку іншого.

Мотивація в системі факторів становлення інтелектуально обдарованої особистості

Мотивація як сукупність спонук, що викликають активність суб'єкта та визначають її спрямованість, має особливе значення для обдарованості, оскільки відповідає за повноцінне функціонування інтелекту, реалізацію потенційних можливостей та саморозвиток здібностей.

Відмітною рисою обдарованих, рушійною силою розвитку розумових здібностей, на думку В.С. Юркевич, є мотивація саморозвитку (Юркевич, 2013). «Накачування» дитини інформацією може дати хороші знання, вміння, навички, проте абсолютно не сприяє розвитку здібностей. В.С. Юркевич зазначає, що будь-яка звичайна здорова дитина може досягти рівня так званої високої норми, якщо склались сприятливі умови для її розвитку, причому авторка 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 в саморозвитку в її початковому вигляді в формі яскравої пізнавальної потреби відмічається практично у всіх здорових дітей, тому потенційно обдарованих дітей у будь-якій школі досить багато, проте для свого подальшого розвитку вони потребують індивідуального підходу, спеціальних освітніх умов.

Окрім того, до специфічних характеристик мотиваційної сфери обдарованої особистості ми відносимо такі фактори як інтелектуальні інтенції та емоційну спрямованість.

Відповідно до моделі інтелекту М.О. Холодної (Холодная, 1996, с.215), один із шарів ментального досвіду представляють інтенційні структури, які визначають суб'єктивні критерії вибору відносно певної предметної сфери, напрямок пошуку рішень, певних джерел інформації, суб'єктивних засобів її подання, тобто визначають спрямованість та вибірковість індивідуальної інтелектуальної активності. Можливо, існування таких інтенцій (знамените лютерівське «на тому стою і не можу інакше») може пояснити надзвичайну стійкість до перешкод інтелектуальної праці обдарованих людей.

Так, А. Ейнштейн відзначав, що впродовж 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 Ейнштейна, від подальших логічних роздумів та раціональної форми остаточного рішення. Дж. Пойа також підкреслював, що корисна ідея завжди приходить з відчуттям, що мети можна досягнути і що саме цей елемент проблемної ситуації приведе до її вирішення (цит. за: Холодная, 1996, с.217).

Відомий математик А. Пуанкаре вважав, що творити в математиці, робити відкриття дано не всім людям, а тільки тим, чиї пам'ять і увага, можливо і не є якимось особливими, однак у них розвинуте інтуїтивне чуття математичного порядку, почуття математичної краси, гармонії чисел та форм, геометричної виразності (за Адамар, 1970, с.143). 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 створювати 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 Б.Г. Додонов, 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 вона несвідомо непереборно прагне. Здатність окремих видів діяльності викликати у людини інтерес та задоволення, угамовувати її «емоційний голод», який сигналізує відчуттям нудьги, залежить не тільки від змісту 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 схильності людини до того або іншого виду діяльності як найбільш характерний її компонент (Додонов, 1978, с. 92).

Як стверджує Б.Г. Додонов, 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 і

ніби наперед запрограмована «для виконання». Схильність до того або іншого виду діяльності тісно пов'язана 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 ж переживання людини в процесі діяльності не є для неї цінністю і не можуть з якоїсь причини стати такими у майбутньому, людина ніколи посправжньому до такої діяльності не прив'яжеться.

Змагальність як чинник становлення інтелектуальної обдарованості

Досить поширена проблемна ситуація, яка може стати перепорою на шляху успішної самореалізації дітей з ознаками обдарованості, виникає тоді, коли на етапі ще не сформованої діяльності та особистості, обдарована дитина стає об'єктом надмірної уваги. Це призводить до різкого підвищення рівня домагань, який, однак, не завжди підкріплюється досягненнями. Це, у свою чергу, розчаровує оточення, а у самої дитини приводить до формування «синдрому колишнього вундеркінда», нервових зривів, депресивних станів, а в крайньому варіанті – і до суїцидальних настроїв (Богоявленская, 2008, с. 20).

Саме надмірна спрямованість на демонстрацію досягнень дитини, на думку Д.Б. Богоявленської, є першим кроком до втрати обдарованості. Дитина-феномен стає експонатом, а це серйозне випробовування владою та славою навіть для дорослої людини. Ще Л.Н. Толстой свого часу зазначав, що зірки, які спалахнули в атмосфері отруєній ядом винятковості та марнославства, гаснуть. А відомий фізик академік М.А. Мигдал з жалем відмічав, що безліч талантів загинуло для науки через нестримне прагнення до самоствердження та гонитву за ефектними результатами (цит. за: Богоявленская, 2008, с.21).

Разом із тим, одним з найпоширеніших засобів реалізації та демонстрації досягнутих можливостей у традиційних освітніх системах є проведення різноманітних заходів, що мають явно виражений характер змагальності. Мотивується це тим, що вони вчать дітей мобілізувати сили, проявляти наполегливість, витримувати тривалу напругу, стимулюють формування мотивації досягнення.

Очевидно, що із змагальністю в розвитку обдарованої особистості, варто поводитися обережніше, особливо з огляду на те, що впродовж останніх років спостерігається стійка тенденція до зниження вікової планки учасників різноманітних дитячих змагань. Д.Б. Богоявленська звертає увагу, що такі заходи не можна розглядати як засоби розвитку обдарованості, оскільки, в цьому випадку відбувається «зсув мотиву» за О.М.Леонтьєвим, але навпаки – з цілі на засоби (Богоявленская, 2008,

с.22). Перемога в конкурсі стає самоціллю і запускає механізми, які зовсім не пов'язані з розвитком дитини. Окрім того, прагнення до досягнень як до основної мети деформує особистість.

Значне домінування мотиву досягнення в мотиваційній структурі, наголошує Д.Б. Богоявленська, є найнебезпечнішим джерелом нервових зривів за умови відсутності соціально фіксованих зовнішніх успіхів і аж ніяк не сприяє процесу самоактуалізації. Штучна стимуляція активності та категорична орієнтація на надвисокий рівень успішності ведуть до невротизації та формування різних видів дисгармоній в структурі особистості обдарованої дитини, що пов'язані з уявленням про успішне життя, і транслуються дитині батьками та засобами масової інформації (Богоявленская, 2008, с.23).

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 конкурентоздатної особистості.

Проблеми соціалізації інтелектуально обдарованих старшокласників

Досить складними для багатьох обдарованих дітей є процеси, пов'язані з соціалізацією. 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 (Юркевич, 2010).

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.

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 пропонує метод «розвивального дискомфорту», що полягає у 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 (Юркевич, 2010).

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 і до деградації. Крайнім випадком негативного впливу надмірної кількості позитивних емоцій є вживання наркотичних речовин. Тому дозована неуспішність повинна такою ж мірою супроводжувати життя обдарованої дитини, як і звична для неї успішність.

На думку В.С. Юркевич, у обдарованих дітей необхідно цілеспрямовано формувати особливий сценарій переможця, який, з одного боку, включає в себе упевненість в перемозі, а з іншого боку, – певну психологічну готовність до невдачі, уявлення про те, що успіх у складних діяльностях включає в себе і ситуації тимчасової поразки, як один з абсолютно природних моментів (Юркевич, 2010). Висока 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 ефективність у вирішенні проблем, які не вирішуються ніяким іншим шляхом.

3.3. Психологічна підтримка образотворчо обдарованих підлітків у освітньому середовищі (М.А. Сніжна)

Освітнє середовище для образотворчо обдарованих підлітків: компоненти та принципи

У сучасній системі освіти успішно функціонують спеціалізовані мистецькі навчальні заклади. Їх особливість у тому, що вони у певній мірі зберегли окремі традиції традиційного цехового навчання, коли професійні об'єднання художників були водночас і школами навчання для обдарованої молоді. Це сприяє творчій взаємодії обдарованої дитини і педагога в процесі навчання художньо-творчої діяльності.

Образотворча обдарованість визначається як «інтегральна властивість особистості – багаторівневий поліаспектний комплекс схильностей та здібностей, мотиваційних та операційних компонентів, які, розвиваючись, підпорядковуються естетично-творчій позиції особистості й забезпечують здатність людини до значущого внеску в ту чи іншу галузь візуального мистецтва» (Завгородня, 2007, с.26). З огляду на це, важливим

є вивчення специфіки інтеграції художньо обдарованих підлітків у просторі мистецького освітнього середовища.

Період навчання в школі є ключовим як для формування образотворчих здібностей, так і для соціалізації обдарованої особистості. 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.

З-поміж різних форм організації освіти та естетичного розвитку особистості, можна виокремити школи мистецтв. У них загальна середня освіта поєднується 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.

Розвивальний ефект освітнього середовища забезпечується наявністю комплексу можливостей для саморозвитку учнів і педагогів, що містить 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-розвивальних 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 напряму у центрі якої знаходяться відносини двох (або декількох) рівноцінних суб'єктів у єдиному процесі осягнення та вираження естетичного сенсу. Модель

освітнього процесу тут, на наш погляд, пов'язана з принципом співтворчості вчителя і учня.

Співтворчість не обмежується системою «учитель-учень», а виводиться на ширшу «орбіту» стосунків між учнями в колективному спілкуванні з мистецтвом, і на рівень ширшого соціального середовища – суспільного визнання творчих успіхів дитини, визнання, яке має істотне значення у формуванні творчої особистості.

Художньо-творчий розвиток ефективний за умови врахування індивідуальних особливостей обдарованої дитини. Це можливо при взаємодії вчителя з учнем за такими 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 спонукатиме учителів більш професійно і глибоко психологічні аспекти розвитку обдарованої особистості.

Через суперечливі особистісні характеристики і складну внутрішню організацією обдарованим учням буває досить важко адаптуватися в соціумі. Обдаровані підлітки активно впливають на створення власного мікросередовища в мистецькому освітньому закладі, бо вони відчують авторство у становленні своїх здібностей, свідомо і цілеспрямовано спрямовують саморозвиток. Але деякі особливості їх поведінки можуть призвести до непорозумінь з однолітками, до конфліктних стосунків, навіть до ізоляції. Серед причин можна виокремити такі:

- *невміння слухати співрозмовника;*
- *прагнення до домінантності;*
- *тенденція до демонстрації власних знань і вмінь (яка багато в чому закріплюється дорослими);*
- *прагнення монополізувати увагу оточення;*
- *нетерпимість до менш успішних учнів;*
- *нонконформізм;*
- *звичка поправляти інших.*

Стикаючись з труднощами у взаєминах з однолітками і не розуміючи їх причин, обдаровані часто прагнуть до дружби з дорослими або зі старшими учнями. У цих стосунках вони шукають зразки для наслідування і критерії для самооцінки. Але з іншого боку, різниця у віці може породжувати в обдарованих підлітків відчуття власної неповноцінності, формувати надмірну критичність щодо власних

досягнень.

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

2. Психодидактичний компонент освітнього середовища. Програма роботи з обдарованими дітьми має враховувати концептуальні засади теорії обдарованості та індивідуальні прояви обдарованої дитини. Пріоритет творчих завдань – головна умова розвитку художньої обдарованості. Ігри, вправи, начерки, замальовки, спостереження, додаткові джерела інформації та книги активізують думку, уяву, сприйняття дитини. У художньо-творчій діяльності втілюється власне «Я» дитини, а засобом втілення ідей дитини є творчі роботи, в яких вона освоює знання, уміння й навички в образотворчій діяльності.

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 надмірної тривожності, яка, будучи властивою творчій людині, однак, у випадку її високої виразності, перешкоджає успішній соціалізації та реалізації творчого потенціалу.

Основні напрямки художньої й творчої співпраці вчителя з обдарованими підлітками:

- *продуктивний розвиток здатності до естетичного співпереживання дійсності як уміння вступати в особливу форму духовного діяльного спілкування з естетично і етично змістовним світом людських почуттів та емоцій;*
- *художнє усвідомлення світу учнями через відповідну власну творчу діяльність; при цьому образне мислення розвивається саме на основі імпровізованої творчості;*
- *розвиток інтегративних якостей сприйняття і мислення, оптимізація навичок цілісного і динамічного діяльного охоплення*

явищ мистецтва з виходом за рамки тільки одного з його видів;

- *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 – це художньо-предметне оточення, в якому здійснюється розвиток обдарованої особистості. Це і інтер'єр навчального закладу, і виставкові експозиції, і концерти учнів та вчителів. Предметне оточення відіграє роль передавача мистецької інформації та стимулятора її осмислення і художнього пізнання.

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 (психодидактичний компонент освітнього середовища); організувати відповідний комплекс «розвивальних стимулів» (просторово-предметний компонент освітнього середовища)

Основні підходи до психодидактичного забезпечення образотворчої освіти за рубежом

У переважній більшості країн методика образотворчого навчання побудована так, щоб стимулювати прагнення учнів отримувати образотворчі навички та знання; розуміти і переживати твори мистецтва сучасності і минулих епох з акцентом на зв'язок мистецтва з тією культурою, в якій воно створювалося. В учнів розвивають розуміння і здатність описувати, аналізувати і оцінювати твори мистецтва, робляться акценти на філософських аспектах природи мистецтва, його значення для індивіда та суспільства.

У розвитку дитини в галузі візуальних мистецтв виокремлюються такі основні цільові настанови:

- *творчо підходити до процесу малювання, передаючи різними художніми засобами думки, почуття і уявлення;*
- *емоційно і критично сприймати візуальне середовище, прагнути зрозуміти і поліпшити його якості;*
- *розуміти різну роль і значення художників, дизайнерів, архітекторів у сучасному суспільстві;*
- *розуміти відмінність естетичних стандартів, які використовуються при судженні про твори мистецтва минулого і сьогодення (Hardy, 2006, p.166).*

У школах США переважає методика проблемного навчання, що передбачає імітацію життєвих або опрацювання фантастичних ситуацій. Вчителі, які дотримуються цієї методики, на заняттях з образотворчого мистецтва застосовують метод рольових ігор. Учні беруть на себе ролі художників-критиків, які обговорюють проблеми, які можуть виникати в процесі роботи в майстерні митця. Це дозволяє їм по-іншому поглянути на навколишні предмети, у створенні яких брали участь художники, дизайнери, скульптори, архітектори та інші фахівці. Основні положення, на яких базується ця програма художньої освіти, представлені в статті Г. Кларка (Clark, 1987, р 46). Щоб мотивувати учнів до висловлювання з приводу мистецтва, у старших класах вчитель може попросити учнів написати листи своїм знайомим, в яких би обговорювалися картини.

Приклади:

- ви – агент з розповсюдження творів художника. Напишіть листа директору галереї чи музею з приводу організації персональної виставки цього художника;

- опишіть твір, ведучи телефонну розмову один з одним, обговоріть переваги твору з метою його покупки;

- опишіть поліцейському картину, яка зникла, або розкажіть друзям про ту картину, яку бачили в музеї.

У початкових класах учні залюбки самостійно обирають більш фантастичні ролі.

Приклад:

заплющте очі та уявіть, що торнадо переніс будівлю школи в невідоме місце. Відкривши очі, діти бачать репродукції кубістичних або сюрреалістичних творів. Вчитель запитує: «Якби ти опинився там, покажи нам, в яке місце цієї картини хотів би потрапити в першу чергу? Чому?».

У 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 за мотивами відомого твору образотворчого мистецтва. Старшокласникам можуть бути запропоновані найрізноманітніші ситуації, в яких вони опосередкованим чином наближаються до розуміння змісту твору мистецтва.

Приклад:

- уявіть ситуацію, що абстрактна скульптура ожила під дією місячного світла. Які її особливості, чому вона повинна рухатися

саме таким чином?

-внаслідок деяких катастроф Землі загрожує знищення, які твори і чому ви візьмете на космічний корабель, що летить на іншу планету?

-ви успадковуєте твір мистецтва від свого родича, але в заповіті сказано, що отримати його зможете тільки після того, як доведете, що можете дати йому компетентну оцінку.

Учні можуть грати ролі художників, що інтерпретують свої твори і викладають своє творче кредо. Важливим моментом є те, що в центрі уваги педагога мають бути висловлювання учнів, що ґрунтуються на ретельному аналізі самого твору. Також, педагогам радять, що слід віддавати перевагу ознайомленню дітей зі справжніми творами над розгляданням репродукцій, слайдів і листівок, оскільки в другому випадку учні мають справу з дещо спотвореною версією твору мистецтва (Eisner, 2004, с. 879). На заняттях тісно переплітається сприйняття творів мистецтва з образотворчої діяльністю дітей.

Приклад: учням четвертого класу на екрані демонструють портрет, вони розглядають його і відзначають, який характер героя, особливість ліній і тонових відтінків, що використав художник. Так вони вчать 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 учні беруться до створення своїх портретів, більш усвідомлено обираючи виразні художні засоби.

Великого значення надається обізнаності дітей у професійному образотворчому мистецтві (вчитель пропонує учневі вибрати з набору безіменних репродукцій, роботи певного художника, наприклад, Ван Гога чи Ренуара). У тісному зв'язку із зоровим досвідом накопичуються знання про мистецтво і художників. Учням показують автопортрети знаних художників, а ті повинні назвати їх імена. Учні повинні обґрунтувати, за якими формальними ознаками вони визначають авторство творів (характер мазка, улюблені поєднання кольорів і т. п.).

Таким чином система розвитку художнього сприйняття, накопичення знань з естетики та історії мистецтва простежуються послідовно від дитячого садка до старших класів.

Загальна мета викладання образотворчого мистецтва у загальноосвітніх закладах США – розвиток здатності сприйняття і розуміння творів мистецтва та здатності створювати власні твори.

Образотворче мистецтво за аналогією з іншими навчальними предметами розглядається як необхідний компонент загальної освіти і як фундамент для подальшої спеціалізації в цій області. У зміст предмету «образотворче мистецтво» включається матеріал з ряду дисциплін: естетики, критичного аналізу, історії мистецтва та продуктивної діяльності в галузі мистецтва. Звертається увага на таке:

- *концепції естетичного ставлення до природи і мистецтва;*
- *основи, необхідні для розвитку художніх суджень і оцінки творів мистецтва;*
- *виявлення контексту, закладеного у творі мистецтва;*
- *технологічні процеси, знання яких необхідно для творчості.*

У результаті вивчення образотворчого мистецтва в школі учні мають опанувати основи знань, бути спроможними висловлювати власні ідеї засобами мистецтва, долучитися до літератури про мистецтво, отримати знання з історії мистецтва та про базові поняття естетики. Основна увага концентрується на накопиченні досвіду чуттєвого і когнітивного освоєння світу за допомогою образів, на формуванні естетичного сприйняття і уяви, що дозволяють проникнути в суть навколишньої дійсності. Розвиток художнього сприйняття в учнів спрямований на те, щоб сконцентрувати їх увагу не на буквальному, а на метафоричному «прочитанні» творів мистецтва.

Основні напрямки побудови освітнього середовища для образотворчо обдарованих учнів на прикладі КДАМ

Усвідомлення потреби створення оптимальних умов для максимального розвитку потенційних можливостей обдарованих дітей, з подальшим їх залученням до професійної діяльності – це основна ідея концепції, за якою функціонує Київська дитяча академія мистецтв (КДАМ). Ректор академії М. Чембержі окреслив такі програмні орієнтири навчання в КДАМ: «бажання вчитися з радістю та насолодою, отримувати задоволення від щоденного набуття нових знань, 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...» (Чембержі, 2010, с.17).

Основні засади, на яких побудоване освітнє середовище КДАМ:

- *безперервність як головний принцип провадження мистецької освіти;*
- *опора на новітні досягнення мистецтвознавства, психології та педагогіки;*

- психологічна комфортність навчання, послідовна реалізація його механізму в організації освітнього процесу;
- формування мотивації до навчання і художньої творчості;
- поєднання різних мистецьких спеціальностей в одному навчальному закладі;
- рання професіоналізація та можливість корегування фахової орієнтації. Захист авторських та інтелектуальних прав учнів;
- естетизація навчального простору;
- демократичність, толерантність і шляхетність стосунків за умов вимогливої дисципліни;
- зростання ролі особистості вчителя, високий рівень фахових вимог до викладачів, упровадження засад педагогіки партнерства;
- запровадження інформаційних технологій у процес навчання, комп'ютеризація мистецької освіти. (Чембержі, 2010, с.54)

Освітнє середовище КДАМ побудоване на принципах культуроцентричності, діалогічності, інформаційного, образного, емоційного насичення, креативності, свободи вибору, що створюють загальнокультурний контекст і забезпечують комфортні умови навчання та розвитку творчого потенціалу кожного учня. 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 випливає, що розвивальне освітнє середовище для художньо обдарованих учнів має подолати такі невідповідності:

- між цілісністю культури та її неузгодженим фрагментарним включенням до різних навчальних дисциплін;
- між властивим дитині цілісним сприйняттям дійсності й традиційною відособленістю навчальних предметів;
- відчуженням молоді від культурної традиції, несформованістю емоційно-ціннісного ставлення до світу;
- несумірністю обсягу і форм реалізації змісту освіти з можливостями учня, її віддаленістю від життя та особистого досвіду учня, що знижує мотивацію навчання.

Створюючи розвивальне освітнє середовище для образотворче обдарованих підлітків, слід зважати на суперечності між застосуванням новітніх технологій у навчанні та збереженням традиційних форм

навчання. Тенденція до 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 полягає 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, тим самим сприяє формуванню цілісної світоглядної картини світу.

IV. АВТОРСЬКІ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ОБДАРОВАНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

4.1. Методика вивчення динаміки здібностей (О.Л. Музика)

Суб'єктивна модель здібностей і їх саморозвиток

Розвиток обдарованої особистості оснований на саморозвитку. Неможливо розвивати щось у людини, якщо ця людина сама того не хоче. Звісно, рішення про розвиток здібностей і обдарованості можуть прийматися на законодавчому рівні, на рівні методоб'єднань, педагогічних рад чи окремих педагогів, але не потрібно забувати, що ці рішення по суті стосуються лише умов, при яких збільшується ймовірність розвитку здібностей чи обдарованості. Рішення ж про саморозвиток і про кроки з його здійснення приймає тільки особистість.

Але постає питання: а що саме розвивати? На практиці нерідко буває так, що розвивати пропонують саме ті психічні процеси та властивості, для діагностики яких є психологічні методики. А чи можна уявити реальну людину з ознаками обдарованості, яка б безвідносно до своєї основної діяльності спеціально розвивала увагу, уяву, пам'ять чи комунікативні здібності? Та проблема тут не тільки в тому, що те, що діагностується, наприклад, пізнавальні процеси чи мотивація, здебільшого є не передумовою, а результатом розвитку здібностей. І не в тому, що з мозаїки натренованих окремих функцій цілісної живої людини не скласти. І навіть не в тому, що, як правило, за такого підходу ігноруються соціально-психологічні механізми розвитку особистості.

Щоб обдарована людина могла прийняти рішення про саморозвиток, їй треба уявляти, що саме, які саме психічні властивості будуть розвиватися. Причому ці властивості мають бути не частковими, а загальними, такими, що охоплюють цілий клас потрібних для розвитку обдарованості якостей, які будуть розвиватися автоматично, як побічний продукт саморозвитку. Прикладом такого цілісного підходу можуть служити стратегії творчої діяльності, запропоновані академіком В.О. Моляко (Моляко, 1994). Зрозуміло, що тут йдеться про людей, які вже мають творчу спрямованість і стали на шлях розвитку обдарованості. Вони, безумовно, використовують творчі стратегії і алгоритми, бо останні є іманентними характеристиками творчої діяльності. Але, при цьому, можуть використовуватися не всі і не в повній мірі, окремі з них не завжди можуть усвідомлюватися. У цьому випадку привнесені ззовні цілісні системні стимулятори обдарованості як об'єкти саморозвитку є, безумовно, ефективними.

Але основна проблема, на наш погляд, полягає в тому, що сама людина часто не сприймає свої здібності у тих категоріях, які пропонуються науковою психологією. Учні іноді ще неспроможні повною мірою зрозуміти смисл складних психологічних понять і, що головне, сприймати їх як власні характеристики, як частину себе. Це означає, що вони не зможуть зробити їх предметом саморозвитку. Важко уявити як окремий учень, що недавно став на шлях розвитку обдарованості, розвиває у собі локус контролю, антиципацію чи дивергентне мислення. Насправді він, рефлексуючи власні думки й дії та дії й оцінки оточення, поступово виробляє напрямок свого розвитку і формує суб'єктивну, «свою», модель здібностей і чинників їх розвитку. Безумовно, що ця модель є унікальною для кожного учня з огляду на його індивідуальність, характер стосунків і особливості словникового запасу. Але загалом структури суб'єктивних моделей здібностей у різних людей подібні.

Як показують наші дослідження, суб'єктивну модель здібностей, як основи обдарованості, складають чотири групи уявлень:

- 1) *уявлення про власні вміння як засоби суспільно схвалюваної 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 для окремих умінь, що вдосконалюються, так і для тих перспектив особистісного розвитку, які це вдосконалення відкриває;*
- 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.*

Отримані дані дозволили сформулювати структурно-операціональну модель здібностей, яка лягла в основу методики вивчення динаміки здібностей (Музика, 2005).

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 уміння як *цілісний і константний компонент* здібностей, у якому важко виділити окремі дії й операції.

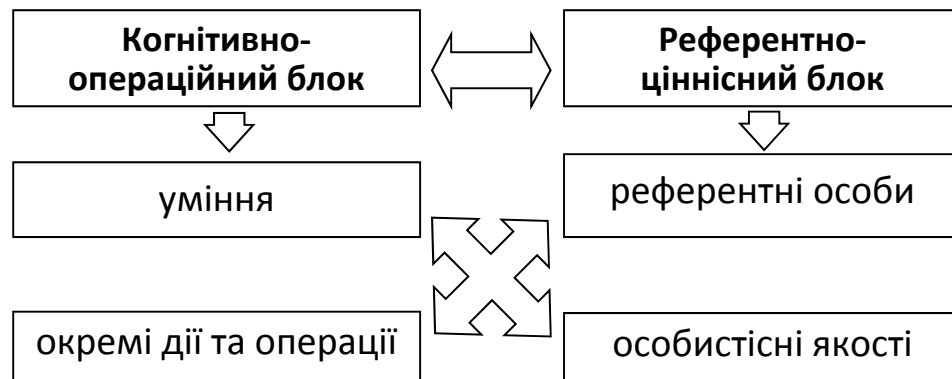


Рис. 4.1. Структурно-операціональна модель саморозвитку здібностей

Зовсім інша картина спостерігається в обдарованих особистостях. 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, і які можуть надати конкретну допомогу, застерігаючи від помилок і вказуючи на оптимальні шляхи розвитку. Нерідко через брак розуміння в контактному оточенні обдаровані люди в пошуках ціннісної підтримки ведуть уявний діалог з «віртуальною» референтною групою, до складу якої входять відомі творчі особистості.

Наведені вище міркування і результати досліджень стали основою для розробки методики, яка давала б змогу виявляти суб'єктивні, особистісно-ціннісні чинники розвитку здібностей і контролювати їх в динаміці. У процесі 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.

Схему дослідження за методикою вивчення динаміки здібностей представлено на рис. 4.2.

| Когнітивно-операційний блок | | | | | | | | | | | | Референтно-ціннісний блок | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|---------|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--------------------|-----------------------------|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--|
| Рефлексія умінь | Якими важливими вміннями Ви володієте? Оцініть рівень їх розвитку | | | | | | | | | | | Назвіть людей, думка яких є важливою для Вас. Оцініть ступінь цієї важливості | | | | | | | | | | | Рефлексія референтних відносин | | | |
| | вміння | | оцінка | | | | | | | | | | люди | | оцінка | | | | | | | | | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | | 9 | 10 | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Яких умінь Ви хотіли б набути чи розвинути? Чому? | | | | | | | | | | | | Назвіть людей, про чю думку про себе Ви хотіли б дізнатися. | | | | | | | | | | | | | | |
| вміння | | причини | | | | | | | | | | люди | | Чому Вас цікавить їх думка? | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Рефлексія окремих дій та операцій | Виокремте дії і операції (в т.ч. мисленнєві) у найвагоміших уміннях і оцініть ступінь їх розвитку за 10-бальною шкалою | | | | | | | | | | | Які Ваші якості чи риси характеру дозволяють досягати вагомих результатів? Оцініть ступінь їх розвитку за 10-бальною шкалою | | | | | | | | | | | Рефлексія особистісних цінностей | | | |
| | № уміння → дії, операції | | оцінка | | | | | | | | | | Особистісні якості | | оцінка | | | | | | | | | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | | 9 | 10 | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Яких дій і операції Ви хотіли б набути чи розвинути? Чому? | | | | | | | | | | | | Яких якостей Ви хотіли б набути чи розвинути? Чому? | | | | | | | | | | | | | | |
| Дії та операції | | причини | | | | | | | | | | Особистісні якості | | причини | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Рис.4.2. Схема дослідження за методикою вивчення динаміки здібностей

Теоретичні засади та історія застосування¹

Методика вивчення динаміки здібностей розроблена в рамках суб'єктно-ціннісного підходу до розвитку здібностей. Суб'єктно-ціннісний підхід передбачає зосередження уваги на внутрішніх ресурсах діяльності, які пов'язані з особливостями внутрішніх регуляційних процесів її суб'єкта. Характеристики здібностей не обмежуються дієво-операційними компонентами. Для розвитку здібностей, і особливо творчих здібностей, важливим є процес усвідомлення суб'єктом 1) окремих умінь, 2) дій та операцій (когнітивно-операційний блок). Усвідомлення цінності діяльності відбувається через 3) оцінку референтних осіб і 4) рефлексію людиною власних особистісних якостей, які є значимими для розвитку здібностей (референтно-ціннісний блок).

Виокремлення саме цих чотирьох компонентів обумовлюється такими застереженнями.

1. Здібності розглядаються як особистісне утворення: розвиток здібностей і розвиток особистості – два взаємообумовлені процеси.
2. Рефлексія діяльності, в яких розвиваються здібності, і соціальних стосунків, які складаються у цих діяльностях, – необхідна умова свідомої суб'єктно-ціннісної регуляції цих процесів.
3. Проблемні моменти, які виявилися в процесі рефлексії, можуть бути зняті шляхом організації ціннісної підтримки, яка здійснюється через референтних осіб і може позитивно впливати на всі компоненти розвитку здібностей.

¹ Вихідне джерело: Музика О.Л. Теоретичні засади розробки методики вивчення динамічних механізмів розвитку творчих здібностей та тренінгу ціннісної підтримки особистісного росту // Науковий звіт про виконання II етапу наукового проекту ДФФД 07.07.00092 «Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків». – Житомир, 2005. – С.6-27.

Джерела з описом та прикладами застосування:

- *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень* / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
- *Музика О.Л. Програма ціннісної підтримки здібностей та обдарованості «Три кроки»* / Олександр Музика. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 34 с.
- *Музика О.Л., Загурська І.С. Самооцінка і розвиток творчих здібностей: навчальний посібник.* – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 144 с. (з грифом МОН України)
- *Музика О.Л., Портницька Н.Ф. Розвиток творчих здібностей у наслідувальній діяльності: навчальний посібник.* – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 128 с. (з грифом МОН України)
- *Професійно-орієнтовані завдання з психології* / За ред. О.Л. Музики. Навчальний посібник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 587 с. (з грифом МОН України)

Методика вивчення динаміки здібностей використовується для досліджень здібностей у різні вікові періоди, починаючи з дошкільного віку. МВДЗ може виявитися ефективною для організації психологічного супроводу розвитку здібностей та обдарованості. Адаптація методики дозволяє використовувати її для вивчення динаміки здібностей в різних видах діяльності: ігровій та продуктивно-творчій (Н.Ф. Портницька), навчальній (І.С. Загурська, В.О. Климчук, Т.М. Майстренко, Н.О. Никончук), спортивній діяльності (О.М. Савиченко); технічній (О.О. Музика), музичній творчості (А.Ю. Вишина); у процесі професійної орієнтації у дорослому віці (І.М. Тичина, В.В. Кириченко).

Методика може використовуватися у програмах ціннісної підтримки розвитку творчих здібностей дошкільників, учінневих здібностей у молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці; музичних, технічних, спортивних здібностей; ціннісної підтримки розвитку здібностей у дорослому віці; ціннісної підтримки професійного становлення психологів, педагогів і представників інших професій.

Методика є відкритою. Її теоретична основа, завдання, які вона вирішує, і процедура проведення дозволяють модифікацію запитань і способу їх постановки відповідно до: 1) особливостей вікового періоду; 2) діяльності, яка досліджується; 3) характеру міжособистісних стосунків, які виявляються; 4) нових завдань, які виникли у результаті попереднього дослідження.

Опис процедури дослідження

Дослідження за МВДЗ проводиться в декілька етапів.

Перший етап – це **індивідуальна бесіда**, спрямована на створення ситуації довіри і співпраці. У бесіді аналізуються успіхи і невдачі в окремих діяльностях.

Орієнтовний текст інструкції для досліджуваного:

«Можливо, вперше у житті Вам доведеться проаналізувати власні вміння, окреслити коло людей, думки й оцінки яких є важливими для Вас, виокремити власні, не нав'язані кимось, а реальні особистісні якості, що базуються на Ваших вміннях. Ви зможете оцінити їх і, зіставивши із життєвими завданнями, скласти й реалізувати програму саморозвитку».

Другий етап – **заповнення спеціально розробленого бланку**, де досліджуваний виокремлює власні вміння, дії і операції та оцінює їх. Виокремлюються й оцінюються також референтні особи і власні особистісні якості.

Таблиця 4.1.

Бланки для дослідження за методикою МВДЗ**Рефлексія і самооцінка умінь**

Якими важливими вміннями Ви володієте?

Оцініть їх важливість для себе

| вміння | оцінка | | | | | | | | | |
|--------|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

Яких умінь Ви хотіли б набути чи розвинути? Чому?

| вміння | причини |
|--------|---------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Рефлексія і самооцінка дій та операцій

Виокремте дії і операції (в т.ч. мисленнєві) у найвагоміших уміннях і оцініть ступінь їх розвитку за 10-бальною шкалою

| № уміння → дії, операції | оцінка | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

Яких дій та операцій Ви хотіли б набути чи розвинути? Чому?

| Дії та операції | причини |
|-----------------|---------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Рефлексія і самооцінка референтних відносин

Назвіть людей, думка яких є важливою для Вас.

Оцініть ступінь цієї важливості

| Люди | оцінка | | | | | | | | | |
|------|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

Назвіть людей, про чю думку про себе Ви хотіли б дізнатися чи змінити?.

Чому Вас цікавить їх думка?

| Дії та операції | причини |
|-----------------|---------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Рефлексія особистісних цінностей

Які Ваші якості чи риси характеру дозволяють досягати вагомих результатів? Оцініть ступінь їх розвитку за 10-бальною шкалою

| Особистісні якості | оцінка | | | | | | | | | |
|--------------------|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

Яких якостей Ви хотіли б набути чи розвинути? Чому?

| Особистісні якості | причини |
|--------------------|---------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Покрокова рефлексія і самооцінка вмінь, якими володіє людина, дій та операцій, референтних осіб та особистісних якостей дозволяють суб'єкту свідомо впливати на процес розвитку здібностей і особистості.

Третій етап – аналіз кількісних показників. Він показує лише деякі тенденції, що супроводжують розвиток здібностей і напрямки цього розвитку. Автор МВДЗ свідомо відмовився від розробки нормативних показників, що базуються на статистичних даних, однак вважає, що групові і вікові норми в окремих випадках можуть бути корисними.

Оскільки вивчається динаміка здібностей, то порівняння кількості виділених умінь, дій та операцій, референтних осіб, особистісних якостей та показників самооцінки можуть в окремих випадках показувати напрямки і кризові моменти в розвитку здібностей. Кількісні показники можуть також відображати вікові відмінності за умови, якщо дослідник ставить таке завдання. Загалом, значення кількісних показників не можна перебільшувати, оскільки методика не є діагностичною і не вимірює вираження окремих здібностей. Найбільший інтерес становлять показники самооцінки, але й вони потребують додаткової інтерпретації.

Четвертий етап – аналіз та інтерпретація даних. Завдання цього етапу – порівняти показники кількох опитувань одного й того ж самого досліджуваного з метою виявлення змін у його суб'єктивному уявленні про здібності та встановити тенденції їх розвитку. Методика дозволяє аналізувати зміни у переліку умінь та операцій, референтних осіб та характеру самооцінки.

Компоненти суб'єктивної картини здібностей спочатку аналізуються окремо.

Основні напрямки аналізу структури й розвитку **умінь**:

- *співвіднесення виділених умінь зі сферами діяльності (навчальною, ігровою, побутовою, творчою, спортивною тощо): визначення сфери, уміння в якій найповніше представлені та є найбільш значимими для досліджуваного;*
- *визначення змістового наповнення умінь кожної зі сфер (які з виділених умінь є творчими, вольовими, мисленневими, комунікативними, руховими тощо);*
- *аналіз співвіднесення наявних та бажаних умінь: як бажані уміння стосуються виділених сфер діяльності, чи знаходяться бажані уміння у зоні ближчого розвитку, наскільки обґрунтованою є мотивація їх набуття.*

Основні напрямки аналізу структури й розвитку **дій та операцій**:

- *аналіз рівня значимості дій та операцій;*
- *визначення місця виокремлених компонентів у структурі виконання діяльності: до яких етапів виконання діяльності їх можна віднести (початкового, процесуального, результативного);*
- *аналіз наявності у структурі уміння мисленнєвих дій та операцій (планування, аналіз, уточнення), оцінка їх значимості (у порівнянні з практичними діями);*
- *співвіднесення наявних та бажаних дій та операцій: чи відображають основні напрямки розвитку здібностей, чи співвідносяться з бажаними вміннями.*

Основні напрямки аналізу структури **референтної підтримки** розвитку здібностей:

- *аналіз співвіднесення референтних осіб зі сферами спілкування досліджуваного та сферою розвитку здібностей (родина, ровесники, керівники або викладачі, авторитетні особи, що не входять до кола спілкування): чия оцінка є найбільш значимою для досліджуваного, чи сприяє вона розвитку здібностей;*
- *аналіз позитивної та негативної референтності, аналіз впливу на розвиток здібностей осіб з реальною та віртуальною референтністю;*
- *узгодженість структури діяльнісного та референтного компонентів рефлексії здібностей: чи є серед референтних осіб, люди, здатні поцінувати здібності досліджуваного, наскільки значимою є їх оцінка;*
- *аналіз бажаної складової: до якої сфери спілкування належать особи, чю думку досліджуваній прагне змінити, чи здатні вони поцінувати досягнення досліджуваного.*

Основні напрямки аналізу структури **особистісних якостей**, які можуть сприяти чи перешкоджати розвитку здібностей:

- *аналіз представленості окремих якостей: чи сприяють ці якості розвитку виділених умінь, дій та операцій або отриманню визнання з боку референтних осіб;*
- *аналіз значимості окремих якостей (які з виділених якостей є найбільш значимими);*
- *співвіднесення наявних та бажаних якостей та їх значення для розвитку здібностей;*
- *усвідомлення позитивного та негативного впливу окремих особистісних якостей на розвиток здібностей.*

Інтерпретація результатів може базуватися на основних та допоміжних показниках. До основних можна віднести показники стійкості, показники динаміки структурних компонентів здібностей та показники диспропорцій розвитку.

Показники стійкості є значимими тоді, коли досліджуваний виділяє достатню кількість (залежно від віку та виду діяльності) показників, які повторюються у кількох зрізах. Можна також вести мову й про стійкість самооцінки.

Показники динаміки характеризують зміни, які відбуваються у свідомості досліджуваного від зрізу до зрізу.

Порівняння розвитку окремих структурних компонентів може виявити показники диспропорції розвитку. Диспропорція породжує рух, але рух може бути як у напрямку розвитку, так і в напрямку деградації здібностей. Так, наприклад, коли досліджуваний декларує чимало видів діяльностей, але не виділяє в них окремі дії, операції, тобто не рефлексує їх, це може свідчити про їх випадковість і відсутність передумов для їх розвитку. Ще одним прикладом диспропорції може бути зміна референтних осіб, які, можливо, вже не будуть поцінювати ті види діяльності, які розвивалися раніше. У цьому випадку можлива зміна напрямку розвитку здібностей.

Допоміжні показники можуть вводитися у тих випадках, коли необхідно проаналізувати окремі проблемні моменти. Для цього можна використовувати стандартизовані методики або окремі процедури обробки, які застосовуються у таких відомих методиках як соціометрія, референтометрія чи методика дослідження ціннісної єдності групи.

П'ятий етап – це **здійснення ціннісної підтримки**. Він потребує особливої уваги. Як засоби ціннісної підтримки можуть бути використані усна народна творчість у дошкільному та молодшому шкільному віці, груповий соціально-психологічний тренінг – у підлітковому віці, тренінги рефлексивності – у юнацькому віці тощо. Про особливості надання ціннісної підтримки за результатами дослідження МВДЗ йтиметься далі.

Можливості та обмеження МВДЗ

МВДЗ дає можливість вивчення тенденцій розвитку здібностей та узгодженості окремих їх компонентів. На відміну від стандартизованих процедур, ця методика не орієнтована на константну оцінку здібностей, а спрямована на виявлення структури й основних напрямів розвитку здібностей та може бути використана як складова ціннісної підтримки.

Методика є індивідуально орієнтованою та передбачає вивчення рефлексії здібностей у різних видах діяльності та життєвих ситуаціях: у

навчальній, творчій діяльності тощо. Це забезпечується індивідуальним змістом виділених умінь, операцій, референтних осіб та особистісних якостей.

Певні труднощі та обмеження у використанні МВДЗ:

- *ефективність застосування методики значною мірою залежить від рівня розвитку рефлексії досліджуваного;*
- *проведення дослідження вимагає значних затрат часу, оскільки потребує від досліджуваного зосередження, аналізу й пригадування та внутрішню роботу з усвідомлення власних здібностей;*
- *застосування МВДЗ потребує високого рівня кваліфікації дослідника, знання ним теоретичних засад та закономірностей розвитку здібностей, а також умінь налагоджувати довірливі стосунки з досліджуваними та інтерпретувати отримані дані.*

4.2. Ціннісна підтримка розвитку здібностей та обдарованості

(О.Л. Музика)

Що таке ціннісна підтримка?

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 гармонізацію особистісних цінностей людини, їх актуалізацію, видозміну чи розвиток з метою підтримання самоідентичності в процесі вирішення життєвих завдань і саморозвитку особистості.*

Оскільки ціннісна підтримка – це система впливів, що спрямована на актуалізацію процесів свідомої регуляції особистісного розвитку, то важливо спиратися на суб'єктивну картину здібностей, яка існує у кожній окремої людини і регулює її розвиток досить спорадично чи ситуативно.

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, решту він має зробити сам!». Людина має сама усвідомити напрямок свого розвитку, робити реальні кроки і докладати реальних зусиль. І лише тоді їй можна

допомогти ствердитися у правильності шляху, у виборі засобів і супутників, у мобілізації власних ресурсів. Коли ж напрямки особистісного розвитку не обрано, коли він здійснюється стихійно, ціннісна підтримка теж можлива, хоча її роль у цьому випадку значно звужується і полягає в тому, щоб зорієнтувати людину рухатися до особистісного зростання, а не до криз і деградації.

Доводиться визнати, що у більшості випадків поради психологів щодо самоактуалізації, суб'єктності, особистісного зростання є несвоєчасними чи, правильніше, передчасними і блокуються захисними механізмами ще на етапі сприймання, оскільки ті, кому вони адресовані, самі ще не стали на цей шлях і вирішують інші, як правило, локальні, ситуаційно-зумовлені завдання.

Правила надання ціннісної підтримки

Надаючи ціннісну підтримку, психолог має пам'ятати, що для того, щоб його привнесені із зовні, власне, нав'язані 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 (у 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 у позитивних бажаних змінах;*
- *критеріями ефективності ціннісної підтримки є гармонізація і визначеність, ціннісна безконфліктність особистісного розвитку. Досягнення ж певних утилітарних ситуаційно-зумовлених цілей як критерій ефективності ціннісної підтримки може розглядатися лише на нижчих рівнях ціннісної регуляції.*

Ціннісна підтримка на окремих вікових етапах

Ступінь усвідомлення життєвих завдань та можливості рефлексії людини обумовлюють характер надання їй ціннісної підтримки. Вона залежить також як від вікових аспектів розвитку здібностей, так і від вікових особливостей розвитку мотивації, самооцінки, соціальних стосунків тощо.

Наші дослідження дозволяють зробити висновок про основну тенденцію надання ціннісної підтримки залежно від віку: з *ранніх етапів*

онтогенезу до пізніших роль ситуаційних чинників зменшується, а особистісно-ціннісних – зростає. При цьому було виявлено, що в дошкільному віці здатність дітей рефлексувати свої дії, сприймати й надавати поцінування, відрефлексовувати й задовольняти потребу в розвитку розвинена значно краще, ніж це вважалося раніше. Довелося переглянути положення про виняткову роль дорослих у розвитку особистості дошкільників. Взаємодія з іншими дітьми, наслідування їхніх дій і усвідомлення власної особистісної цінності у тих випадках, коли наслідують їх самих, для розвитку здібностей дошкільників є вкрай важливими. 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 (Музика, 2008).

Методи надання ціннісної підтримки і вимоги до них

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 та поцінуванні, потреба в самоідентичності, потреба у розвитку та потреба в реалізації суб'єктності. І тільки тоді, коли методи ціннісної підтримки не суперечать цим потребам, а навпаки, сприяють їх задоволенню, психолог може 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. Якщо йдеться про вищі рівні ціннісної регуляції, ефективним є розроблений нами тренінг ціннісної підтримки особистісного розвитку на основі моделювання і повторних реконструкцій ціннісної свідомості з активним залученням до цього процесу самих досліджуваних.

Можна виокремити **три основні вимоги**, які дозволяють використовувати ці процедури саме як методи надання ціннісної підтримки:

- *опора на ціннісний досвід суб'єкта і його здатність до свідомої регуляції власного особистісного розвитку;*
- *сприймання суб'єктом отриманих показників як динамічних, а не константних, як ресурсів саморозвитку, які можуть змінюватися під впливом докладених зусиль;*
- *контроль діагностичних показників з точки зору їх включення в регуляційні механізми особистісного розвитку через структуру суб'єктних цінностей. Засобом цього контролю є розроблені нами методики ММЦС та МВДЗ.*

Особливості надання ціннісної підтримки за результатами дослідження за МВДЗ

Недостатній розвиток рефлексії складових когнітивно-операційного блоку (діяльнісних компонентів здібностей) може бути причиною для надання ціннісної підтримки у таких напрямках:

- *включення у нові види діяльності, в яких швидко зможуть розвинутися окремі уміння;*
- *диференційована оцінка окремих умінь та вибір шляхів розвитку здібностей у різних сферах;*
- *включення до різних ситуаційних контекстів, де б суб'єкт зміг краще оцінити те чи інше своє вміння і розвивати свої здібності;*
- *визначення пріоритетних умінь, над якими потрібно більш наполегливо працювати, аби досягти вищих рівнів розвитку;*
- *спрямування людини на більш реалістичну оцінку власних умінь, спільне визначення здібностей, які необхідно розвивати у першу чергу для досягнення реалістичних цілей.*

У випадках, коли у досліджуваного існують певні проблеми у рефлексії складових референтно-ціннісного блоку (референтних і особистісно-ціннісних компонентів здібностей), ціннісна підтримка може надаватися в таких напрямках:

1) рефлексія референтних відносин

- *розширення кола референтних осіб;*
- *знайомство з успішними людьми;*
- *аналіз біографій видатних людей;*
- *надання диференційованої оцінки в залежності від результатів діяльності та залучення до цього процесу однолітків;*
- *у процесі виконання спільних завдань оцінка дій кожного учасника*

процесу;

- *заохочення прийняття власних рішень.*

2) рефлексія особистісних якостей (цінностей)

- *спільний аналіз особистісних якостей на окремих етапах роботи і в процесі виконання різних завдань;*
- *аналіз стимулюючого і гальмуючого впливу певних особистісних якостей на успішність в різних сферах;*
- *спільний аналіз виділених людиною особистісних якостей та пошук їх відображення у конкретних життєвих ситуаціях та вчинках;*
- *аналіз ролі особистісних ресурсів досягнення успіху на прикладі біографій відомих людей;*
- *аналіз місця особистісних якостей у розвитку окремих умінь, дій, операцій;*
- *порівняння особистісних якостей досліджуваного з такими ж рисами однолітків та інших референтних осіб;*
- *залучення однокласників до оцінки особистісних якостей досліджуваного;*
- *стимулювання самооцінки рис характеру у процесі виконання окремих завдань.*

Узагальнюючи, зазначимо, що поняття **«ціннісна підтримка»** є досить продуктивним для аналізу й розвитку обдарованості. Воно враховує суб'єктність особистості, оскільки йдеться не про формування, не про надання, не про запозичення чи привнесення, а саме про підтримку, тобто передбачається, що більшу частину активності людина здійснює сама, виходячи з власних особистісних цінностей. По-друге, підтримка передбачає присутність і вплив референтних осіб, які, втім, є допоміжними, а не визначальними. По-третє, це поняття може бути застосоване тоді, коли йдеться про внутрішнє психічне життя і рефлексивні процеси, оскільки вони потребують певного узгодження мисленнєвих схем і соціальної валідації.

Методи ціннісної підтримки можуть бути різноманітними, оскільки вони індивідуально орієнтовані і залежать від вікових особливостей, від рівня розвитку здібностей та 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.

4.3. Методика аналізу потенціалу освітнього середовища навчального закладу щодо розвитку обдарованості (Д.К. Корольов)

Критерії аналізу

Викладений вище теоретичний аналіз представлених у науковій літературі підходів та результатів дослідження освітнього середовища навчального закладу, що стимулює розвиток інтелектуальної обдарованості студентів, учнів надав можливість виділити критерії його емпіричного оцінювання.

Такими критеріями є:

- інформаційне багатство середовища;
- можливості для різноманітних видів пізнавальної діяльності;
- міра прийняття викладачами, студентами, учнями 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, учнів;
- прояви статусної ієрархії та загальний рівень конформізму; рівень толерантності та характер ставлення до помилок.

До кожного з зазначених критеріїв визначено емпіричні індикатори (табл. 4.2.).

Таблиця 4.2.

Таблиця відповідності критеріїв та оцінюваних показників

| Критерій | Оцінюваний показник |
|--|---|
| Інформаційне багатство середовища; | 1. Інформативність навчальних занять. 2. Доступність консультацій. 3. Можливість відвідування додаткових занять. 4. Інформативність спілкування з іншими студентами, учнями. |
| 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 | 1. Культивування викладачами цінностей |

| | |
|---|---|
| викладачами, студентами, учнями цінностей пізнання та творчості на противагу антиінтелектуалізму | пізнання 2. Стимулювання творчості студентів, учнів 3. Прояви антиінтелектуалізму |
| Культивування викладачами цінності інтелектуальних досягнень | 1. Заохочення викладачами глибоких самостійних відповідей. 2. Сприяння самостійним дослідженням студентів, учнів. |
| Орієнтація освітньої системи на розвиток індивідуальності, реалізацію її потенціалу | 1. Застосування індивідуального підходу до студентів, учнів. 2. Можливість для студентів, учнів організувати навчання відповідно до індивідуальних потреб. |
| Стиль управління навчальною діяльністю та його вплив на реалізацію пізнавальних інтересів потенційно обдарованих студентів, учнів | 1. Провідний стиль викладання. 2. Стиль позааудиторного спілкування зі студентами, учнями. |
| Прояви статусної ієрархії та загальний рівень конформізму | 1. Неформальне спілкування зі студентами, учнями. 2. Орієнтація на конвенційні шаблони поведінки |
| Рівень толерантності та характер ставлення до помилок | 1. Толерантність до власної позиції студента, учня. 2. Надання студенту, учню права на помилку. |

Кожний з визначених емпіричних індикаторів операціоналізовано в запитаннях анкети.

Анкета «Розвивальні характеристики освітнього середовища навчального закладу»

| Оцінюваний показник | Запитання |
|--------------------------------------|--|
| 1. Інформативність навчальних занять | Чи містять лекції викладачів нову корисну інформацію? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні |

| | |
|---|---|
| 2. Доступність консультацій | <p>Чи можете ви в разі потреби отримати консультацію викладача?</p> <p>а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні</p> |
| 3. Можливість відвідування додаткових занять | <p>Чи надає навчальний заклад можливості відвідування додаткових занять з проблематики, що вас цікавить?</p> <p>а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні</p> |
| 4. Інформативність спілкування з іншими студентами, учнями | <p>Чи надає вам спілкування з іншими студентами, учнями під час занять та поза ними нові ідеї, знання?</p> <p>а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні</p> |
| 5. Доступність різних форм навчальної та позанавчальної пізнавальної діяльності | <p>Чи можете ви здійснювати навчання в тій формі, яку ви вважаєте доцільною?</p> <p>а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні</p> |
| 6. Доступність курсів за вибором, факультативів | <p>Чи доступні вам курси за вибором та факультативи, що вас цікавлять?</p> <p>а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні</p> |
| 7. Можливості для самостійних досліджень | <p>Чи є у вас можливості для самостійних досліджень?</p> <p>а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні</p> |
| 8. Культивування викладачами цінностей | <p>Чи надають викладачі приклад прагнення до пізнання?</p> |

| | |
|--|--|
| пізнання | а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні |
| 9. Стимулювання творчості студентів, учнів | 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, творчість? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні Чи виникали у вас труднощі у спілкуванні з іншими студентами, учнями 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, учнів? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні |
| 12. Сприяння самостійним дослідженням студентів, учнів | Чи сприяють викладачі самостійним дослідженням студентів, учнів? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні |
| 13. Застосування індивідуального підходу до студентів, учнів | Чи знаходять викладачі індивідуальний підхід до студентів, учнів? а) так |

| | |
|--|---|
| | <p>б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні</p> |
| <p>14. Можливість для студента, учня організувати навчання відповідно до індивідуальних потреб</p> | <p>Чи можете ви організувати навчання відповідно до ваших індивідуальних потреб? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні</p> |
| <p>15. Домінантний стиль викладання</p> | <p>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</p> |
| <p>16. Стиль позааудиторного спілкування зі студентами, учнями</p> | <p>Чи відкриті викладачі для спілкування? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні</p> |
| <p>17. Неформальне спілкування зі студентами, учнями</p> | <p>Чи можете ви без бар'єрів в разі потреби спілкуватись з викладачами? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні</p> |
| <p>18. Орієнтація на конвенційні шаблони поведінки</p> | <p>Чи відчуваєте ви необхідність поводитись в навчальному закладі так, як усі? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні</p> |
| <p>19. Толерантність до власної позиції студента, учня</p> | <p>Чи толерантні викладачі до поглядів студентів, учнів, що відрізняються від їх власних?</p> |

| | |
|---|---|
| | а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні |
| 20. Визнання за студентом, учнем права на помилку | Чи терпимі викладачі до помилок студентів? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні |

Інформацію, що отримана за допомогою наведеної анкети, доцільно доповнювати та поглиблювати даними з інших джерел: індивідуального або групового інтерв'ювання студентів, учнів, викладачів, адміністрації; аналізу документів навчального закладу; об'єктивних показників діяльності закладу; даних незалежного оцінювання освітньої діяльності навчального закладу.

4.4. Тренінг цілеутворення і мотивації досягнення для інтелектуально обдарованих підлітків (О.С. Нечаєва)

Важливим принципом моделювання й проектування соціального середовища для обдарованих учнів є включення їх в систему соціальних відносин. Цілеспрямована організація освітнього середовища створює підґрунтя для активної взаємодії й співпраці обдарованого підлітка з соціумом. Оптимізувати процес взаємодії учнів з соціальним оточенням можна шляхом застосування комплексу тренінгових занять, спрямованих на розвиток комунікативної, мотиваційної сфери дитини, формування її адаптаційних навичок.

Лабораторією психології обдарованості Інституту психології імені Г.С.Костюка була розроблена спеціалізована тренінгова програма для інтелектуально обдарованих підлітків, а також учнів з ознаками обдарованості. Цій категорії учнів значною мірою властива нестабільність самооцінки, що зумовлено активним пошуком життєвих цінностей і орієнтирів, високий рівень домагань, висока вимогливість до інших, яка нерідко викликає в обдарованих підлітків сильні руйнівні переживання, зменшення впевненості у собі, часті конфлікти з оточенням і, як наслідок, прояви захисної агресії. Низька оцінка себе й своїх здібностей (так само як і непомірно завищена) викликає переживання підлітком соціального стресу, страху самовираження або страху невідповідності очікуванням

оточуючих, створюючи тим самим бар'єр на шляху формування мотивації досягнення успіху і викликаючи фрустрацію потреби досягнень у будь-яких видах діяльності.

Метою тренінгу є формування мотивації досягнення успіху в інтелектуально обдарованих підлітків та учнів з ознаками обдарованості, розвиток у них уміння ставити перед собою мету, розвиток позитивної самооцінки і впевненості у собі, підвищення прагнення досягти успіху у тих видах інтелектуальної діяльності, які є найбільш актуальними, а також підвищення рівня індивідуальної відповідальності підлітка за результати власної діяльності.

Завдання тренінгу:

- знайомство підлітків з поняттями «успіх», «мета», «мрія», «досягнення»;
- діагностика потреби досягнення успіху і запобігання невдачі;
- засвоєння основних принципів встановлення мети;
- усвідомлення підлітками власних ресурсів і можливостей для досягнення успіху;
- усвідомлення власних перешкод на шляху до досягнень;
- діагностика здібності підлітків до самоорганізації;
- вивчення можливостей продуктивної організації вільного часу;
- набуття навичок планування й прогнозування власних досягнень;
- формування уявлення про можливі кроки щодо реалізації мети;
- знайомство з технікою візуалізації (цілеспрямованого уявлення).

Тренінг цілеутворення і мотивації досягнення для інтелектуально обдарованих підлітків «Як досягти мети або коли здійснюються мрії»

Вступна частина

Привітання

Як ви вважаєте, що таке *успіх*? Що значить бути *успішним*? *Успіх* проявляється, перш за все, у досягненні людиною значної *мети* і подоланні перешкод, які з'являються на шляху до її досягнення.

1 блок. Мета і мрія

Кожен з нас прагне стати успішною людиною. В цьому ми з вами досить схожі... Відмінність полягає в тому, що для деяких з нас *успіх* – це лише *мрія*, а для інших це вже стало *метою*. Що спільного між *мрією* і *метою*? Яка між ними різниця? Як власну мрію можна перетворити на мету?

Основні поняття. Різниця між поняттями

І *мета*, і *мрія* визначаються нашими бажаннями. *Мета* – це досить сильне бажання, до реалізації якого людина прагне, докладаючи певні

зусилля. А *мрія* – це уявне бажання, яке може так і залишитися уявним. *Мрії* можуть здійснюватися або ні, і відбувається це, як правило, випадково, а тому від самої людини тут мало що залежить. *Мету* ми встановлюємо на певний проміжок часу. А здійснення *мрії* можна очікувати все життя і не дочекатися.

Бажання стає метою, якщо:

- людина сильно до неї прагне і робить усе що від неї залежить, тобто активно діє
- людина може чітко визначити і уявити собі кінцевий результат, до якого прагне (тобто бажання, яке вже здійснилося)
наприклад: хочу отримати 12 балів з географії
- для реалізації мети людина сама визначає і дотримується певних часових меж
наприклад: через 2 місяці я зможу вільно спілкуватися з британськими школярами

Бажання залишається мрією, якщо:

- людина просто чекає, коли бажання здійсниться само по собі, не докладаючи ніяких зусиль
- людина може розповідати про що вона мріє, чітко не уявляючи собі, чого ж вона хоче насправді
наприклад: хочу добре навчатися
- людина ніяким чином не обмежує себе у часі, вона може все життя чекати, коли здійсниться її мрія
наприклад: коли-небудь я вивчу англійську мову

Мрія теж може стати *метою*, якщо людина чітко уявить, до чого вона прагне, коли вона хоче це отримати (через який проміжок часу) і буде докладати активних зусиль, планомірно просуваючись до досягнення бажаного, не зважаючи на перешкоди, які будуть виникати на її шляху. Так само й *мета* може виявитися нездійсненою *мрією*, якщо лише чекати, коли вона сама по собі зможе реалізуватися.

Вправа 1. «Мета і мрія»

Про що ви мрієте більш за все? Виділіть одну найбільш важливу й пріоритетну мрію актуальну на сьогоднішній день. Запишіть її. Надайте оцінку тому, що ви записали: ваше бажання відображає мрію чи його впевнено можна назвати метою. Ви лише думаєте про здійснення цього бажання чи вже зробили певні кроки для його реалізації?

Правила встановлення мети

Оцініть чіткість вашого формулювання, оскільки найбільші шанси на успіх забезпечує саме чітка постановка мети. Психолог Марина Шевченко

виділяє 5 основних правил, яких необхідно дотримуватися при формулюванні мети.

1. Позитивні твердження при формулюванні мети. Важливо думати про те, до чого ти прагнеш, а не про те, чого боїшся чи чого хотів би уникнути. Наприклад, замість «Не хочу бути невдахою» краще вказати «Хочу стати успішним». Найбільша помилка багатьох людей, це спроба сконцентруватися на тому чого вони не хочуть, замість того, щоб думати про те, чого б вони насправді хотіли.

2. Конкретність формулювань мети. Наприклад, для того, щоб «забезпечити щасливе майбутнє своїм близьким» (якщо це є вашою метою), треба спочатку з'ясувати, що саме зробить близьких вам людей щасливими. Це може бути фінансова стабільність, а можливо для повного щастя їм важливо лише відчувати ваше тепле, душевне ставлення.

3. Цінність результатів особисто для вас і для інших. Реалізація вашої мети і ваші досягнення обов'язково повинні бути корисними вам і не завдавати шкоди тим, хто вас оточує.

4. Чітке уявлення результату. Ваша мета стане для вас стимулом лише тоді, коли ви чітко зможете уявити, що саме ви отримаєте, коли вона реалізується (визнання, роботу, освіту тощо).

5. Підконтрольність реалізації мети вам безпосередньо. Досягнення результатів повинно залежати лише від вас, а не від інших людей чи обставин.

Рефлексія: хто хотів би прокоментувати те, що ви почули? Можливо хтось із вас зможе навести приклади з власного досвіду...

2 блок. Прагну до успіху чи боюся невдачі?

Діагностична частина

Тест «Мотивація успіху чи боязнь невдачі» (розробка А.А. Реана)

Поняття «мотив досягнення» визначається як прагнення покращити свої здібності й вміння, підтримувати їх на якомога більш високому рівні в тих видах діяльності, які вважаються для вас пріоритетними. Перевага мотиву «уникання невдачі» свідчить про те, що людина готова відмовитися від будь-яких спроб і розпочати ту справу, яка пов'язана з певним ризиком, так і не з'ясувавши, призводить вона до успіху чи загрожує невдачею. Зараз ми з вами перевіримо, як проявляється ваше прагнення досягти успіху, як сильно ви націлені перемагати. А можливо ви все ж таки орієнтуєтесь переважно на поразку і робите все можливе, аби її не допустити. Можливо ви відмовляєтесь від усіх перспектив заради душевного спокою, який може зникнути у разі невдачі.

Зараз ви повинні погодитися або не погодитися з твердженнями, які вам будуть запропоновані.

Інструкція: погоджуючись або ні з нижчезазначеними твердженнями, необхідно вибрати одну з відповідей – «так» чи «ні». Якщо Ви сумніваєтесь у відповіді, то пригадайте, що «так» включає і чітке «так», і «скоріше так, ніж ні». Таке саме відношення має бути й до відповіді «ні». Відповідати необхідно досить швидко, подовгу не замислюючись. Відповідь, яка перша спала на думку, як правило, є найточнішою.

| № п/п | Твердження | так | ні |
|-------|--|-----|----|
| 1. | Включаючись в роботу, я сподіваюсь на успіх | | |
| 2. | У діяльності я активний | | |
| 3. | Я схильний до прояву ініціативи | | |
| 4. | При виконанні важливих завдань намагаюсь знайти причини, за яких можна було б відмовитись від їх виконання | | |
| 5. | Найчастіше обираю крайнощі: або занадто легкі завдання, або нереально складні | | |
| 6. | При виникненні проблем, як правило, не відступаю, а намагаюсь знайти способи їх подолання | | |
| 7. | При чергуванні успіхів і невдач я схильний до переоцінки своїх успіхів | | |
| 8. | Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю | | |
| 9. | При виконанні достатньо складних завдань в умовах обмеження часу результативність моєї діяльності знижується | | |
| 10. | Я схильний проявляти наполегливість у досягненні мети | | |
| 11. | Я схильний планувати своє майбутнє на достатньо віддалену перспективу | | |
| 12. | Якщо я ризикую, то розумно, а не бездумно | | |
| 13. | Я недостатньо наполегливий у досягненні мети, особливо, якщо відсутній зовнішній контроль | | |
| 14. | Я схильний ставити перед собою середні за важкістю цілі або дещо завищені, але ті, що можна досягти | | |
| 15. | У випадку невдачі при виконанні завдання його привабливість для мене знижується | | |
| 16. | При чергуванні успіхів і невдач, я більше схиляюсь до | | |

| | | | |
|-----|--|--|--|
| | переоцінювання своїх невдач | | |
| 17. | Надаю перевагу плануванню свого майбутнього лише на найближчий час | | |
| 18. | При роботі в умовах обмеження часу результативність діяльності у мене підвищується, навіть, якщо завдання досить складне | | |
| 19. | У випадку невдачі я, як правило, не відмовляюся від встановленої мети | | |
| 20. | Якщо я сам обрав для себе завдання, то у випадку невдачі його привабливість лише зростає | | |

Обробка результатів.

Один бал нараховується за відповіді «так» за твердженнями: 1-3, 6, 8, 10-12, 14, 16, 18-20; за відповіді «ні» за твердженнями: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17. Підраховується загальна кількість балів.

від 1 до 7 балів – це свідчить про перевагу мотивації боязні невдачі;

від 14 до 20 балів, – визначною є орієнтація на успіх (сподівання на успіх);

12-13 балів – ближче до прагнення успіху;

від 8 до 13, – можна вважати, що мотиваційний полюс не виражений;

8-9 балів – ваша мотивація ближче до уникання невдачі.

3 блок. Що допомагає у досягненні успіху?

Впевненість та її значення для досягнення мети

Чи зможете ви стати успішними? Залежить це не від того, яка ви людина, ким є ваші батьки і навіть не від того наскільки цікаві й оригінальні ідеї ви зможете вигадати і запропонувати... Це залежить від того наскільки ви впевнені у собі.

Від вашої впевненості залежить чи вважаєте ви себе здатним на досягнення чи ні, чи вірите ви в себе і свою удачу

Вправа 2. «Як я себе оцінюю»

Вам пропонуються шкали, на яких позначені особистісні характеристики протилежні за своїм значенням. Спробуйте визначити, як ви самі оцінюєте свої здібності й особистісні якості. Для цього позначте своє розташування на шкалі у відповідності з тим, якою характеристикою більшою мірою ви володієте:

| | | | | |
|--------------|-------|---|-------|------------|
| успішний | ----- | 0 | ----- | неуспішний |
| оригінальний | ----- | 0 | ----- | нетворчий |
| розумний | ----- | 0 | ----- | обмежений |

| | | | | |
|--------------|-------|---|-------|-------------|
| зацікавлений | ----- | 0 | ----- | байдужий |
| товариський | ----- | 0 | ----- | мовчазний |
| дружній | ----- | 0 | ----- | конфліктний |
| поблажливий | ----- | 0 | ----- | нетерпимий |
| вольовий | ----- | 0 | ----- | безвольний |
| впевнений | ----- | 0 | ----- | невпевнений |

А тепер подивимось, що вийшло... Чи можете ви назвати себе впевненою і цілеспрямованою людиною?

Рефлексія: хто хотів би прокоментувати свої результати?

Вправа 3. «Формула самооцінки Вільяма Джеймса»

Відомий американський філософ і психолог Вільям Джеймс (1842-1910) запропонував цікаву формулу. Ця формула буде не зовсім звичною для вас. Ви не зустрінете її на уроках алгебри чи фізики. Це ФОРМУЛА САМООЦІНКИ або ФОРМУЛА ВПЕВНЕНОСТІ.

Вона допоможе вам оцінити себе і дізнатися, наскільки ви впевнена в собі людина. Так, самооцінку (почуття власної гідності, самоповагу, задоволеність життям тощо) можна представити у вигляді дроби, у чисельнику якого знаходиться успіх, а в знаменнику – бажання, домагання особистості. Отже, рівень самоповаги можна підвищити, або збільшуючи успіх (чисельник дроби), або знижуючи домагання (знаменник). (Векілова С.А., 2005, с. 106.).

Для того, щоб визначити свою самооцінку вам треба спочатку:

1) за 10-бальною системою оцінити свій успіх (досягнення, якими ви сьогодні можете пишатися);

1 бал – ви ставите собі, якщо вважаєте, що до сьогоднішнього дня майже нічого не досягли, і що у вас не було вдалих моментів у житті;

10 балів – якщо у вас вже було багато успіхів і вам є чим пишатися.

2) А тепер так само надайте оцінку своїм бажанням:

1 бал – якщо ви майже нічого не хочете, все, що необхідно для повного щастя у вас вже є і вам більш нема до чого прагнути;

10 балів – якщо ви хочете всього й відразу.

Тепер ви готові визначити, наскільки вірите у свої сили і здібності.

успіх (досягнення)

$$\text{Самооцінка} = \frac{\text{успіх (досягнення)}}{\text{бажання (рівень домагань)}}$$

Якщо вийшло число, що менше за 1 – ви не дуже вірите в себе і навіть не сподіваєтесь, що можете чогось досягти і у вас насправді вийде те, що плануєте. З такою впевненістю вам буде важко наблизитися до

успіху і своєї життєвої мети. Якщо досягнення незначні, а запити непомірні (хочу джип, а придбати можу лише самокат), людина, як правило, починає страждати від того, що їй не вдається досягти неможливого, заздрити іншим, сердитися на весь світ. Її поведінка стає неприємною для навколишніх, вона намагається принизити того, хто хоча б у чомусь переважає або перевищує її саму для того, щоб якоюсь мірою піднести себе. Їй здається, що усі інші їй щось винні – батьки, друзі, вчителі. Невпевнена людина отрує життя себе і своїм близьким. Життя стає нестерпним. Існує два способи розв'язання цієї ситуації: зменшити свої бажання або примножити досягнення. Насправді невідомо, що простіше.

Якщо в результаті ви отримали число 1 – це означає, що ви досить об'єктивно оцінюєте себе, але при цьому нерідко сумніваєтесь, чи варто починати нову справу, чи краще не ризикувати.

І, нарешті, якщо ваш результат перевищує 1, можна абсолютно чітко сказати, що ви достатньо впевнена у собі людина, ви не боїтесь проблем, складних ситуацій і невдач, ви вірите в те, що зможете все подолати і на вас без сумніву очікує перемога у тій діяльності, яку ви виконуєте. Ви не вагаючись зможете розпочати будь-яку нову справу, навіть, якщо ніколи не виконували її раніше. Ви завжди сподіваєтесь на успіх, і, якщо не зміните свою позицію, то скоріш за все, зможете досягти значних позитивних результатів. Впевнена людина завжди відчуває себе легко і спокійно. Вона поважає себе і оточуючих, відкрита, доброзичлива, вона не боїться спробувати щось нове. Її досягнення перебільшують її, як правило, не дуже високі запити. Вона знає, чого варта, і нікому не заздрить.

Для того щоб розвивати в себе впевненість, необхідно обов'язково пам'ятати і виконувати такі правила:

Десять кроків до впевненості

- визнайте свої сильні й слабкі якості і чітко визначте, чого ви прагнете в житті;*
- ніколи не кажіть про себе погане, за вас це зроблять інші;*
- дозвольте собі розслабитися, прислухайтесь до своїх думок, спробуйте зайнятися тим, що вам насправді до вподоби;*
- ваші друзі й близькі теж відчувають невпевненість – спробуйте їм допомогти;*
- визначте для себе одну (або декілька) головну мету на майбутнє життя;*
- замисліться над тим, яких проміжних цілей необхідно досягти, щоб наблизитися до головної;*

- *вирішить, що необхідно зробити для їх досягнення, і виконуйте своє рішення;*
- *навчіться радіти кожному успіху на шляху до своєї мети, не бійтеся і не соромтесь хвалити й заохочувати себе за кожну маленьку удачу;*
- *пам'ятайте, ви самі будете своє життя, ваш успіх залежить лише від вас;*
- *якщо ви впевнені у собі, то перешкоди стануть для вас викликом, а виклик спонукає до дії.*

Журнал Успіху

Ваша впевненість досить тісно пов'язана з вашим успіхом. Якщо ви не вірите в себе, то так ніколи нічого й не розпочнете, а якщо не розпочнете, то нічого й не відбудеться, і абсолютно точно нічого не вийде; ви так і не зрозумієте і не перевірите, наскільки ви здібні і наполегливі.

Для того, щоб розвивати в собі впевненість є один простий і надійний спосіб. Візьміть чистий зошит або щоденник і назвіть його **Журналом успіху**. Записуйте у цей зошит все, що вам добре вдалося зробити протягом дня. Краще за все, якщо ви щоденно будете робити у вашому журналі не менше п'яти записів. Це можуть бути, як дуже значні досягнення, так і зовсім маленькі справи. Спочатку вести такий журнал вам буде нелегко. Ви нерідко будете запитувати себе, чи можна якусь певну справу дійсно вважати успіхом. У такому випадку завжди слід приймати рішення «за». Краще, щоб у вас був надлишок впевненості, ніж страждати від того, що її не вистачає. І краще за все розпочати заповнення журналу прямо сьогодні.

Найбільшу складність завжди викликає перший крок. У вас напевно знайдеться безліч причин і пояснень, через які ви не зможете завести **Журнал успіху**. Але, як тільки ви розпочнете над ним працювати, ваша впевненість буде зростати. І дуже скоро ви відчуєте як змінюєтесь. Звичайно, зміни не відбудуться за один день, повинен пройти певний час. Але, якщо ви налаштовані на серйозний успіх, такий журнал стане для вас найкращим помічником. Він виявиться незамінним у ті хвилини, коли ви особливо хвилюєтесь, переживаєте чи боїтесь чогось, наприклад на контрольних, публічних виступах, коли вам доводиться знайомитися або спілкуватися з новими людьми і в багатьох інших життєвих ситуаціях. Але переконатися ви зможете лише тоді, коли самі спробуєте!

Існують два важливі застереження, пам'ятаючи про які, ви зможете уникнути помилок.

- Ви завжди повинні робити те, що запланували, навіть коли у вас зненацька виникають проблеми.

Якщо справи йдуть добре, зробити це може будь-хто. А от якщо з'являються справжні проблеми, все стає значно складніше, і, скоріш за все, ви часто кажете собі: «Мені зараз не до цього...». Лише небагатьом з нас вистачає послідовності, щоб здійснити те, що задумали. Ті, яких ми вважаємо успішними, здатні найкраще працювати саме тоді, коли у них найбільше проблем.

Проблеми будуть завжди, але не зважаючи на це, ви повинні щоденно виконувати заплановане. На заповнення Журналу Успіху ви витратите зовсім небагато часу – щодня лише десять хвилин, але вони зможуть багато чого змінити.

- Все важливе, що ви будете робити для вашого майбутнього, ви повинні робити і тоді, коли вам здається, що все й так складається добре.

Коли все йде добре, і ви радієте своїм успіхам, виникає велика ймовірність того, що скоріш за все, ви навіть не пригадаєте про свій журнал. Існує безліч речей здатних відвернути увагу людини. Тому ви повинні встановити собі точний час протягом доби, коли будете займатися саме цією справою.

4 блок. Що заважає досягненню успіху?

Перешкоди на шляху до досягнень

Досить часто в житті виходить так, що коли ми просуваємося до своєї мети, відбувається багато подій, які дуже нам заважають, створюють перешкоди, знижують нашу впевненість і віру у найкращій результат. Це може бути недовіра, заздрість, образи, насмішки інших людей, особливо, коли такими людьми виявляються ваші друзі або рідні. Коли над тобою всі насміхаються, нерідко виникає бажання все покинути і відмовитися від своєї мети. Лише в тому випадку, коли ви по-справжньому чогось хочете, ви зможете не підпасти під чужий вплив. Все це лише зміцнить вашу наполегливість і цілеспрямованість, виявить, наскільки сильно ви хочете отримати те, до чого прагнете! Важливо пам'ятати: все те, що спричинює біль і образу, викликає нерозуміння оточуючих, завжди з'являється з того боку, який є найбільш несподіваним і неочікуваним. Так, дійсно, багато хто буде глузувати над вами, але значно більше людей стане вас поважати, коли з'являться перші досягнення!

Якщо ви встановили перед собою велику мету, то зрозуміло, що доведеться докласти багато зусиль. Напевно багатьом ваші ідеї будуть здаватися нереальними і нездійсненними, але найчастіше виявляється

так, що саме фантастичних цілей досягти буває значно легше, ніж звичайних, маленьких, незначних.

Діагностична частина

Тест «Оцінка потреби у схваленні»

Для деяких людей ставлення інших до результатів їх діяльності відіграє занадто велику роль. Схвалення чи критика виявляються настільки вагомими, що суттєво визначають якість отриманого результату. Така надмірна залежність від оцінки оточення може виявитися серйозною перешкодою на шляху до досягнень. Багато людей залежать від схвалення інших. Перш за все це визначається невмінням об'єктивно себе оцінити через невпевненість і приниження власної значимості.

Американськими психологами Дугласом П. Крауном і Девідом А.Марлоу (1960, 1964) була розроблена шкала мотивації схвалення. Вона дозволяє виявити наскільки сильно людина відчуває потребу у схваленні іншими і наскільки сильно результати її роботи залежать від думки оточення. Чим сильніша ця потреба, тим частіше люди погоджуються на виконання нецікавої роботи, роблять «як усі»; на таких людей легше впливати. Результат, якого вони очікують, майже завжди схожий на встановлений іншими взірець, а тому прояви власної творчості й індивідуальності, як правило, мінімальні.

Інструкція: Вам пропонується ряд тверджень. Якщо твердження збігається з Вашою особистісною думкою, то відповідь має бути «так», якщо не збігається – «ні».

| № п/п | Твердження | так | ні |
|-------|---|-----|----|
| 1. | Я уважно прочитую документ перед тим, як його підписую | | |
| 2. | Я не вагаюсь, коли комусь необхідно допомогти | | |
| 3. | Я завжди уважно слідкую за тим, як я одягнутий | | |
| 4. | В домашніх умовах моя поведінка за столом така ж сама, як у кафе чи у гостях. | | |
| 5. | Я ніколи не відчуваю ні до кого сильної симпатії | | |
| 6. | Були випадки, коли я припиняв щось робити, тому що не був упевненим у своїх силах | | |
| 7. | Іноді я люблю ляхословити про відсутніх | | |
| 8. | Я завжди уважно слухаю співбесідника, ким би він не був | | |
| 9. | Були випадки, коли я вигадував поважні причини, щоб виправдатися | | |
| 10. | Бувало, що я користувався помилками інших людей | | |

| | | | |
|-----|--|--|--|
| 11. | Я завжди з легкістю визнаю свої помилки | | |
| 12. | Іноді, замість того, щоб вибачити людину, я намагаюсь відплатити їй тим самим | | |
| 13. | Були випадки, коли я наполягав на тому, щоб робили по-моєму | | |
| 14. | В мене не виникає внутрішнього протесту, коли мене просять зробити послугу | | |
| 15. | В мене ніколи не виникає неприємних відчуттів, коли думка, яку хтось висловлює не співпадає або протилежна моїй. | | |
| 16. | Перед тривалою поїздкою я завжди уважно вибираю, що з собою взяти | | |
| 17. | Були випадки, коли я дійсно заздрив удачі інших | | |
| 18. | Іноді мене дратують люди, які звертаються до мене з проханнями | | |
| 19. | Коли в людей виникають неприємності, я іноді думаю, що вони на це заслужили | | |
| 20. | Я ніколи нікому навмисно не казав неприємних речей | | |

Обробка результатів.

Відповідь за кожну позицію оцінюється в 1 бал.

За відповіді «так» бали виставляються за позиціями: 1-5, 8, 11, 14-16, 20.

За відповіді «ні» – за позиціями: 6, 7, 9, 10, 12, 13, 17-19. Загальний показник потреби у схваленні отримується додаванням усіх балів.

Висновки

Чим вищий загальний показник, тим більша вираженість потреби у схваленні.

13 балів і вище – високий рівень потреби у схваленні;

10-12 балів – середній рівень потреби;

нижче 10 балів – низький рівень.

При високих показниках людина демонструє залежність від оцінок інших і піддатливість впливу.

Низький показник свідчить про те, що людина керується власними думками і переконаннями. Вона значно менше піддається впливу, не залежить оцінок від групи, не прагне обов'язково бути схожою на взірець і певною мірою виявляє конфліктність.

Рефлексія. В кого є бажання прокоментувати отримані результати? Може хтось хотів би розповісти, з якими перешкодами саме ви зустрічаєтесь у житті?

Внутрішні обмеження

Окрім тих думок, які інші висловлюють з приводу наших ідей, переконань та очікуваних результатів, кожна людина тією чи іншою мірою схильна самотійно виставляти для себе певні обмеження, які блокують, заважають, ускладнюють шлях до успіху, а у найгіршому варіанті призводять до невдачі. Психологи стверджують, що усвідомлення таких перешкод допомагає людині позбутися існуючих обмежень.

Вправа 4. «Я – теперішній, Я в майбутньому»

Розділіть аркуш паперу навпіл. З лівої боку намалюйте й опишіть себе, таким яким ви є зараз. Описуючи, намагайтесь висвітлити такі питання: про що ви мрієте, до чого прагнете, що заважає здійсненню вашої мрії, що стримує вашу активність на шляху до досягнень, які особистісні риси зможуть виявитися найбільш корисними для досягнення успіху. Можливо ви завжди прогнозуєте лише негативні результати, а тому боїтесь починати діяти, можливо ви не вірите в те, що у вас може вийти так як ви плануєте, а можливо ви занадто концентруєтесь на одній справі, не помічаючи іншого або навпаки, намагаєтесь зробити всі справи одночасно і в результаті нічого не виходить...

А тепер уявіть, що ви вже досягли своєї мети. З правого боку знову намалюйте і опишіть себе за попереднім планом, але з урахуванням змін, які мали б відбутися з вами на шляху до успіху.

Рефлексія. Подивіться уважно на ваші малюнки. Чи помітили різницю? Які зміни відбулися між першим і другим зображенням? Як би ви могли їх прокоментувати?

5 блок. Візуалізація

Візуалізація (уявлення)

Всі люди, які досягли видатних результатів в житті, спочатку мріяли про це. Кожного разу вони уявляли собі, як все буде, коли вони досягнуть мети. Ніхто не зміг наблизитися до бажаного результату, не уявляючи образу своєї мрії. Звичайно, мало лише мріяти. Важливо не лише уявляти результат, але й вміти зосередитися на ньому. Розвивається лише те, на чому ми зосереджуємося. Якщо регулярно націлюватися на бажане, можна навчитися програмувати себе на несвідоме прийняття рішень, які наближають до нас майбутнє. Цілеспрямована уява може створити яскравий образ найбільш пріоритетної для вас мети. Такий образ має дуже цікаву особливість, він дійсно може наблизити бажане майбутнє і перетворити його на теперішнє.

Досить часто ми уявляємо собі результати наших невдач, який саме вигляд буде мати те, що в нас не вийшло, як над нами будуть насміхатися і

який безглуздий вигляд ми будемо мати, замість того, щоб націлитися на свій успіх, свою перемогу, свої досягнення.

Як навчитися програмувати себе на успіх?

Спеціально для цього психологи розробили техніки цілеспрямованого уявлення (візуалізації). Регулярне їх використання запускає механізм програмування на успіх.

Умови ефективної візуалізації

Формуючи образ своєї мрії, важливо створювати його:

- позитивним, привабливим, таким, що приносить задоволення;
- конкретним, деталізованим, докладним;
- конструктивним (без часток «ні», «не»)
- у теперішньому часу (наприклад, «Я успішно склав іспит» замість «Я складу іспит успішно»)
- у різних варіаціях (так, щоб його можливо було побачити, почути, доторкнутися, пережити, відчуті позитивні емоції, які його супроводжують)

Вправа 5. «Образ моєї мрії»

Для того, щоб мрія насправді здійснилася, важливо, щоб її образ жив не лише у наших фантазіях, але й був зображений на папері. У вас є 10 хвилин для того, щоб, якомога яскравіше уявити (з урахуванням умов ефективної візуалізації), а потім намалювати свою мрію, а точніше те, що ви будите мати у випадку її здійснення. Заплющте очі й уявіть собі, ЩО САМЕ ви хотіли б намалювати. Уявили?... Ви згодні з тим, що перед очима виникли не літери й слова, а з'явився певний образ.

Готово? Вітаю вас, зараз ви зробили перший крок до СВОГО УСПІХУ!

Альбом Мрії

Для того, щоб отримати бажане, треба чітко уявити, який вигляд має те, чого ви бажаєте. Візьміть фотоальбом, знайдіть малюнки або фотографії, на яких зображено те, до чого ви прагнете. Це – ваш **Альбом Мрії**. Такий альбом допоможе вам зосередитися на своїй меті. Зазвичай, коли ми хочемо щось запам'ятати, то зберігаємо у своїй пам'яті інформацію не у вигляді слів, букв чи цифр, а у вигляді малюнків, образів. Якщо ми до чогось прагнемо і чогось хочемо досягти, то свої мрії ми повинні теж навчитися перетворювати на образи.

Переглядаючи час від часу сторінки свого **Альбому Мрії**, ви будете уявляти, що в вас вже є те, чого ви хочете, тоді несильне бажання перетвориться на потребу. І з кожним днем воно буде зростати все швидше й швидше. Чим частіше ви будете уявляти, тим сильніше буде ваше бажання. Лише тоді ви почнете шукати способи його здійснення й

реалізації. Пам'ятайте, можливостей для цього достатньо! Але побачите ви їх лише тоді, коли у вас з'явиться справжня потреба. А потреба з'явиться, якщо ви будете уявляти, чого хочете.

6 блок. Важливі умови досягнень

Ресурси для досягнення мети

Для того, щоб планування досягнень було ефективним необхідно мати чітко уявлення про те, якими ресурсами ви володієте. У нашому випадку ресурсом є запас енергії, необхідний для здійснення того, що заплановано, тобто джерело, яке поповнює сили, енергію, дає впевненість й переконаність.

Для того, щоб раціонально розподілити енергію і зусилля, ви повинні завжди чітко знати, хто або що саме може вас підтримати у найбільш складних й виснажливих ситуаціях. Для когось таким джерелом є підтримка батьків, хтось звертається за допомогою до друзів, напевно у кожного з вас є авторитетна людина, яка завжди може дати розумну пораду. Все це, так звані, зовнішні ресурси. А що ж тоді є ресурсами внутрішніми?... У кожного вони свої. Внутрішні ресурси – це найбільш сильні ваші особистісні якості: впевненість, кмітливість, високий інтелект, винахідливість, швидкість реакції, оперативність, цілеспрямованість, наполегливість, витривалість, креативність тощо.

Вправа 6. «Мої ресурси»

Складні ситуації зустрічаються майже кожного дня, але не кожна з них закінчується поразкою. Завдяки чому ми знаходимо вихід із складних життєвих обставин?

Розділіть ще раз аркуш паперу навпіл. Перша колонка буде мати назву «зовнішні ресурси», друга – «внутрішні ресурси». А тепер максимально сконцентруйте на собі і спробуйте виявити те, що завжди вас підтримує і допомагає запобігти невдачі у будь-яких життєвих ситуаціях. У першій колонці запишіть тих людей, на допомогу або пораду яких ви завжди можете розраховувати. У другій – найбільш сильні риси вашого характеру й темпераменту, які підтримують вас вже сьогодні.

Рефлексія. Хто хотів би поділитися своїм відкриттям. На які власні ресурси ви можете розраховувати на шляху до досягнень. Як ви зрозуміли, що саме ці якості для вас є найбільш важливі.

Цілеспрямованість для досягнення мети

Люди, які досягли найбільшого успіху, завжди характеризувалися цілеспрямованістю. Для багатьох людей встановлення мети виявляється занадто складним завданням. Більшість з нас ніколи не замислювалися про формулювання власних цілей. Для молодих людей вашого віку

надійним показником психологічного комфорту може стати ясність і чіткість думок про майбутнє. Неусвідомлений страх перед встановленням дійсно важливих для себе цілей зачиняє «двері успіху» на шляху до самореалізації.

Вправа 7. «Мої цілі»

Визначення цілей. Не виставляючи собі ніяких обмежень, запишіть у стовпчик не менше шести бажань, здійснити які ви поки ще не змогли за якихось певних причин. Подумайте, про що ви мрієте, ким хочете стати у майбутньому, чим займатися...Для виконання цього завдання вам надається 10 хвилин.

Виділення пріоритетів, встановлення рангових позицій. Навпроти кожного бажання визначте позицію за ступенем важливості й значущості від 1 до 6 (якщо цілей у вас не більше шести): 1 – найважливіше бажання, ви більш за все хотіли б його здійснення, а 6 – найменш важливе і його реалізація для вас сьогодні не дуже принципова, ну принаймні, деякий час ви згодні ще почекати.

Встановлення часових обмежень. Із наведеного переліку виберіть не більше чотирьох цілей, яких ви можете досягти вже в цьому році (за 12 місяців).

Виділення найбільш значних цілей. Підкресліть, будь ласка, три ваші основні мети (від 1 до 3) і спробуйте визначити, як ви оцінюєте ваші бажання і прагнення їх досягти. Інакше кажучи, те, що ви виділили є вашою метою чи мрією...Можливо в усіх трьох випадках, йдеться лише тільки про мрію і ви насправді не дуже й вірите, що це коли-небудь здійсниться? А якщо вірите, то можливо пора вже починати діяти?

Рефлексія. Хто хотів би прокоментувати результати своєї роботи?

Організованість для досягнення мети

Як ви розумієте поняття «організованість»? Чи можете ви назвати себе організованою людиною?

Організованістю є здатність людини цілеспрямовано керувати своєю активністю, що виявляється в умінні контролювати, прогнозувати свої дії, строго планувати час і засоби для завершення розпочатої справи.

Наступна тестова методика, яку ми хотіли б вам запропонувати, дозволить оцінити рівень вашої організованості і, відповідно, ваші шанси на досягнення. Але спочатку, слід звернути увагу на те, що організованість є рисою характеру, яка може змінюватись і розвиватись. Результати, які ви отримуєте в ході тестування відображають стан розвитку властивості на цей момент, а не прогнозом на майбутнє. Тому, навіть при недостатньо високих показниках організованості, не слід вважати, що ця риса є

незмінною. При цілеспрямованому бажанні і достатньому самоконтролі будь-які результати можуть значною мірою змінитися.

Діагностична частина

Тестова методика «Наскільки я організована людина?»

(запропонована М.Ф.Шевченко)

Наведені твердження можуть відображати відповідність вашим особистісним проявам (у цьому випадку ви відповідаєте «так») або невідповідність (відповідь «ні»).

| № п/п | Твердження | так | ні |
|-------|---|-----|----|
| 1. | Щовечора я планую справи на наступний день | | |
| 2. | Я завжди радію успіхам інших людей | | |
| 3. | Досить часто я не виконую того, що запланував | | |
| 4. | Я вважаю, що підготуватися до всіх уроків неможливо | | |
| 5. | На моєму робочому місці, як правило, завжди порядок | | |
| 6. | Свої обіцянки я завжди виконую | | |
| 7. | Найчастіше я тягну з відповіддю на отриманий лист | | |
| 8. | Повернувшись до дому у брудному взутті, я відразу починаю його мити або чистити | | |
| 9. | Інколи буває так, що я кажу ті речі, в яких нічого не розумію | | |
| 10. | Не відкладаю на завтра те, що можна зробити сьогодні | | |
| 11. | Зайнятість суспільною, домашньою роботою, спортом позитивно впливає на моє навчання | | |
| 12. | Мене непокоїть, коли наступного дня випадає багато складних уроків, оскільки підготовку до них я планую заздалегідь | | |
| 13. | При будь-яких обставинах надаю перевагу урокам, а не розвагам | | |
| 14. | Найчастіше, я вибігаю з дому на заняття не поснідавши | | |
| 15. | Я можу запізнитися на заняття без будь-яких причин | | |
| 16. | Можу підтримати розмову на будь-яку тему | | |
| 17. | Якщо в школі (інституті) деякий час мені не щастить, в мене зникає бажання туди приходити | | |
| 18. | Кожну річ я відразу кладу на своє місце | | |
| 19. | Іноді вголос я промовляю не те, що думаю насправді | | |
| 20. | Коли доводиться запізнюватися навіть на неважливі зустрічі, мені якось не по собі | | |
| 21. | Мій стиль - ретельно готувати домашні завдання лише | | |

| | | | |
|-----|---|--|--|
| | тоді, коли їх можуть спитати | | |
| 22. | Зазвичай я прихожу як мінімум хвилин за десять до початку занять | | |
| 23. | Я завжди виконую всі правила поведінки у громадських місцях | | |
| 24. | Кожного ранку я роблю зарядку | | |
| 25. | Якщо я ретельно готуюсь до одного заняття, то інші залишаються непідготовленими | | |
| 26. | Я завжди переходжу вулицю у встановленому місці | | |
| 27. | Інколи я вибігаю з дому, не встигаючи застелити постіль | | |
| 28. | Суспільні доручення я виконую без нагадувань | | |

Обробка результатів

Показники тестової методики вважаються недійсними, якщо за наведеною нижче шкалою ви отримали більше 4 балів.

За відповідь «так» на твердження: 2, 6, 9, 13, 16, 23, 26 ви отримуєте по 1 балу, так само, як і за відповідь «ні» на твердження – 19. Як вже зазначалося, сумарна кількість балів не може перевищувати 4.

Свідомо чи ні, ви викривляєте враження про себе, зображуючи себе кращим, ніж ви є. У цьому немає нічого поганого, ви лише демонструєте своє ідеалізоване «Я», тобто, яким би ви хотіли бути або яким вам приємно себе бачити замість справжнього, реального «Я» - яким ви є насправді. Можливо, ви дуже прагнете змінити себе і таким чином уявляєте своє «Я» - майбутнє – таким, яким ви можете стати.

Ключ до опитувальника

По одному балу ви отримуєте за відповіді, що виражають згоду («так») на твердження: 1, 5, 8, 10, 12, 18, 20, 22, 24, 28 і за відповіді, які виражають незгоду («ні») на твердження: 3, 4, 7, 11, 14, 15, 17, 21, 25, 27.

Сумарну кількість балів необхідно розділити на два. Отриманий результат є оцінкою вашої організованості за 10-бальною шкалою.

7 блок. Планування досягнень

Зараз я пропоную зробити декілька кроків назад і повернутися на початок нашого заняття. Пригадайте основні ознаки, які відрізняють мету від мрії:

- зусилля, які ми докладаємо для досягнень;
- чітке уявлення кінцевого результату;
- обмеження у часі.

Виходячи з цього, можна стверджувати, що перший і найважливіший крок будь-якого досягнення – це *планування*, яке по-перше, само по собі вже є зусиллям, по-друге, будь-який план передбачає створення уявного

результату, а по-третє, чіткий план завжди встановлює часові орієнтири, яких необхідно дотримуватись. Окрім того, планування допомагає мобілізувати зусилля, попередити або нейтралізувати можливі ускладнення та перешкоди.

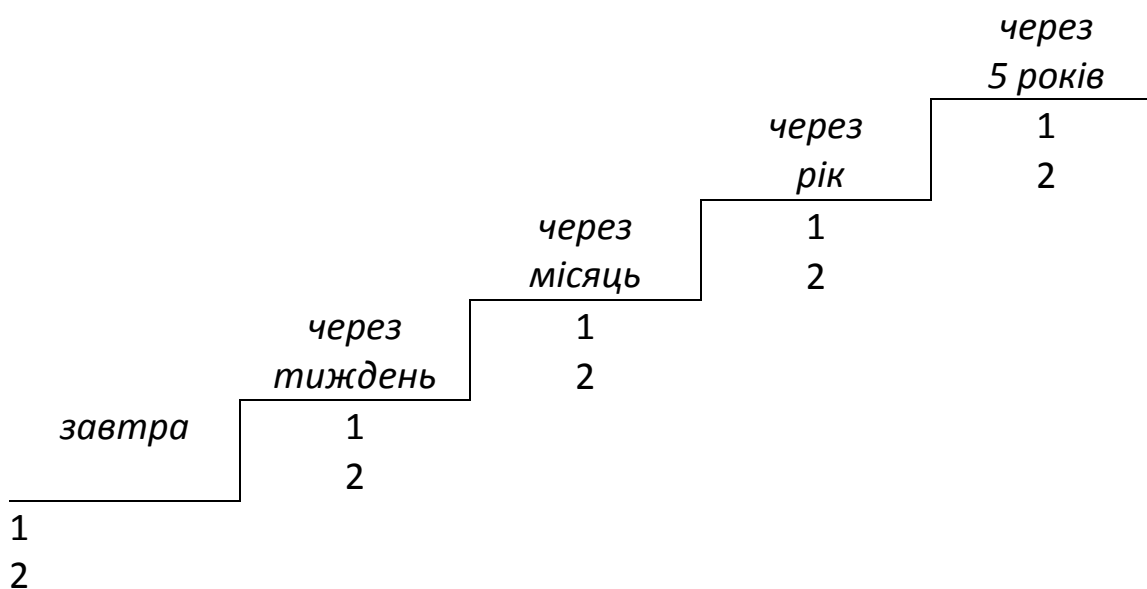
Для того, щоб створити дійсно працюючий план обов'язково треба продумати послідовні й найбільш суттєві кроки, які необхідно зробити.

Вправа 8. «Сходинок досягнень»

Для складання послідовного плану досягнень намалюйте сходи. На сходинках встановіть такі проміжки часу «завтра», «через тиждень», «через місяць», «через рік», «через 5 років». Під кожною такою сходинкою вкажіть дві конкретні дії (два кроки) на цей проміжок часу.

Що я зроблю для досягнення мети завтра, через тиждень, через місяць...?

Рефлексія. Хто зміг чітко визначити кроки до досягнень на вказані проміжки часу? Як ви зрозумієте, що вже зробили цей крок? За якими критеріями ви зможете визначити, що пройшли сходинку, наприклад «через тиждень» і перейшли на сходинку «через місяць» або залишили позаду сходинку «через рік» і вже знаходитесь на сходинці «через 5 років»? Як інші люди зможуть зрозуміти, що ви вже досягли своєї мети? Яким буде ваш успіх, коли ви пройдете всі сходи?



Планування часу, використання вільного часу

Ми вже визначили декілька важливих умов, за яких ймовірність досягнень значно зростає. Але існує ще одна, не менш суттєва і необхідна – *раціональне використання часу*. Чи вміємо ми ефективно, з користю для себе і для справи розподілити свій час?

Вправа 9. «Мій день вчора, сьогодні, завтра»

Символічне зображення «минулого», «сьогодення», «майбутнього». Намалуйте три кола однакового розміру. Перше коло буде умовно символізувати один день вашого *минулого*, друге коло – *сьогоднішній день*, і третій, відповідно, прогнозувати день вашого недалекого майбутнього.

Виділення сегментів часу і визначення відсотків часових витрат. Весь час одного дня (окрім того періоду, який витрачається на нічний сон) – це 100%. Вам необхідно всі три кола поділити на сегменти, кожен з яких буде позначати певний вид діяльності, яким ви щоденно займаєтесь. Ділення на сегменти обов'язково супроводжується визначенням відсотка, який умовно відповідає розміру сегменту. Так, наприклад, в однієї людини найбільший сегмент позначає кількість часу, що витрачається на спілкування з друзями (70%), в іншої – на виконання учбових завдань (45%), у третьої – на виконання побутових обов'язків (60%).

Порівняння теперішніх часових витрат і пріоритетних справ з витратами і пріоритетами минулого. Почніть з середнього кола («сьогоднішній день»), потім спробуйте на один рік повернутися у своє минуле і розділіть перше коло. Намагайтесь бути максимально чесними й відвертими самі з собою.

Рефлексія. Чи помітили ви різницю між сегментами першого і другого кола? На що ви почали витрачати більше часу, а на що менше? Які зміни відбулися у вашому житті за рік у зв'язку з перерозподілом часу? А можливо переорієнтація у часовому розподілі є наслідком певних життєвих подій?

Прогнозування пріоритетних справ при розподіленні часу на майбутнє. А тепер, найважливіша частина цієї вправи... Ми спробуємо спрогнозувати наше майбутнє, враховуючи наявність власних досягнень. Чи хотіли б ви щось змінити в організації вашого часу? Як ви вважаєте, на що слід було б збільшити кількість часу? За рахунок яких інших видів діяльності?

Розділіть на сегменти останнє коло, яке символізує ваше майбутнє через один рік.

Рефлексія. Чи відбулися зміни у вашому часовому розподіленні? На що тепер ви плануєте витрачати найбільшу кількість часу? Якому відсотку відповідає найбільший сегмент? А якому найменший? На які результати ви очікуєте у зв'язку з таким перерозподілом?

«Правило 72 годин або як важливо розпочинати відразу». Що може допомогти при розподіленні часу і плануванні досягнень? Є один

маленький секрет – «правило 72 годин». Якщо ви вирішили зробити якусь справу, то дуже важливо розпочати її виконання впродовж 72 годин (3 доби). Інакше, скоріш за все ви так ніколи цього і не зробите. Пригадайте ситуації, коли ви щось запланували, а потім декілька разів відкладали і переносили, пояснюючи собі та іншим, «що це не терміново» або «я потім обов'язково це зроблю». Напевно, ви до сих пір це плануєте або давно вже забули. І так само, напевно, справа так і залишилася нерозпочатою або незавершеною. Вчені визначили: якщо розпочинати діяти відразу після прийняття рішення, то ймовірність завершення справи - 95%, якщо впродовж трьох днів, то така ймовірність складає вже 70 %. І лише 10 % - якщо ви розпочали по завершенню трьох днів.

Для того щоб перевірити, як працює «правило 72 годин» спробуйте розпочати дві важливі справи, які ви вже сьогодні обговорили та запланували: *Альбом Мрії* і *Журнал Успіху*.

Пам'ятайте, якщо ви прагнете у найближчий час досягти успіху, розпочати ці справи важливо вже СЬОГОДНІ!

Заключна частина

Настав час підвести підсумки нашої роботи. Хтось з вас зробив для себе маленькі відкриття, а хтось зміг підтвердити те, про що догадувався, але сумнівався. Завдяки тестовим методикам, які ви виконували в ході тренінгу, ви змогли по-новому поглянути на себе, а можливо отримали ту важливу інформацію, яка стане для вас необхідною, коли ви почнете планувати свої досягнення.

А тепер спробуйте відповісти, що найбільш запам'яталося під час проведення тренінгу. Можливо це слова, які промовляли учасники, а можливо ваші власні враження, отримані в ході виконання вправ. Можливо це висновки про себе і для себе, результати вашого самоаналізу, а можливо важливі рішення, котрі ви прийняли і вже почали виконувати. Що найбільше сподобалося на заняттях, а що викликало розчарування чи незадоволення? І останнє запитання, на яке ви повинні відповісти перш за все самі собі: що зміниться у вашому житті після завершення занять? А можливо якісь зміни вже відбулися...

На завершення ми виконаємо вправу, яка зможе підняти настрій і залишити приємне враження про кожного з вас.

Вправа 10. «А ще я можу...»

Зараз вам необхідно звернутися до кожного учасника тренінгу, промовляючи в голос комплімент або якусь приємну характеристику, яка насправді його стосується. Наприклад: «Олена, ти дуже життєрадісна й оптимістична людина». Відповідати на звернення можна лише наступним

чином: «Так, я дійсно життєрадісна й оптимістична» і обов'язково доповнити ще однією позитивною рисою, яка вам властива. Наприклад: «А ще я розумна й талановита» або «А ще я можу допомогти людині, яка цього потребує» або «А ще в мене є почуття гумору» тощо. Пам'ятайте основну вимогу даної вправи – дуже важливо звернутися до кожного!

Бажаємо успіху!

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики / Жак Адамар. – М.: Сов. радио, 1970. – 152 с.
2. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 288 с.
3. Бабаева Ю. Д. Психологический тренинг для выявления одаренности: метод. пособие / Ю. Д. Бабаева. – М.: Мол. гвардия, 1997. – 278 с.
4. Богоявленская Д. Б. Проблемы одаренности в свете реализации национальных проектов в области образования // Одаренный ребенок: Научно-практический журнал. – М.: Свистязь-Принт, 2008. – №6. – С. 20-23.
5. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1959. – 346 с.
6. Векилова С.А. История психологии: конспект лекций / С.А. Векилова. – СПб.: Сова, 2005. – 156 с.
7. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
8. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1996. – 278 с.
9. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Борис Игнатьевич Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
10. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
11. Завгородня О. В. Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект / Олена Василівна Завгородня. – К.: Наукова думка, 2007. – 264 с.
12. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
13. Зеньковский В.В. Педагогика / Василий Васильевич Зеньковский. – М.: Православный Свято-Тихоновский Богословский Ин-т, 1996. – 154 с.
14. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 502 с.
15. Келли Дж. Две функции референтной группы / Джордж Келли // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – С. 197-203.
16. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике / М. В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
17. Комаровська О. А. Художньо-освітній простір навчального закладу як передумова розвитку художньо обдарованої особистості // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: Збірник наукових

- праць. – К.: Інститут обдарованої дитини АПН України, 2009. – Випуск 2. – С. 135-141.
18. Кондратьев М. Ю., Кондратьев Ю. М. Психология отношений межличностной значимости / М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 272 с.
 19. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
 20. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 430 с.
 21. Кульчицкая Е. И., Моляко В. А. Сирень одаренности в саду творчества / Е. И. Кульчицкая, В. А. Моляко. – Житомир: Вид-во Рута, 2008. – 316 с.
 22. Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И. Школоведческие аспекты моделирования развивающей образовательной среды // Первая российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 3-5 декабря 1996 г.). – М.: Психологический институт РАО, 1996. – С. 101-103.
 23. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками / А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2001. – 256 с.
 24. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
 25. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Роберт Мертон. – М.: Хранитель, 2006. – 873 с.
 26. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 86-95.
 27. Музика О. Л. Програма ціннісної підтримки здібностей та обдарованості «Три кроки» / Олександр Музика. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 34 с.
 28. Музика О. Л., Загурська І. С. Самооцінка і розвиток творчих здібностей : навчальний посібник / О. Л. Музика, І. С. Загурська. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 144 с.
 29. Музика О. Л., Портницька Н. Ф. Розвиток творчих здібностей у наслідувальній діяльності : навчальний посібник / О. Л. Музика, Н. Ф. Портницька. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 128 с.
 30. Музика О.Л. Співвідношення здібностей та обдарованості: суб'єктно-ціннісний підхід // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2013. – Т.ХІІ. – Психологія творчості. – Випуск 17. – С. 223-233.
 31. Мухина В. С. К проблеме социального развития ребенка / В. С. Мухина // Психологический журнал. – 1980. – №5. – С. 43-53.

32. Немов Р. С. Сверхнормативная деятельность как выражение активной социальной позиции коллектива и личности / Р. С. Немов // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 93-101.
33. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості: монографія / Р. О. Семенова, О. Л. Музика, Д. К. Корольов та ін. ; за ред. Р. О. Семенової. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 228 с.
34. Панов В. И. Психологические аспекты построения образовательных технологий как условие оптимизации процесса / В. И. Панов // Мир психологии. – 2004. – № 1. – С. 33–44.
35. Петровский В. А. Личность в психологии / В. А. Петровский. – Рн/Д.: Феникс, 1996. – 509 с.
36. Поливанова К. Н., Ермакова И. В. Образовательная среда урока: психологическая характеристика / Поливанова К. Н., Ермакова И. В. // 2-я Российская конференция по экологической психологии: Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 205-207.
37. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / Ред. Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
38. 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.
39. Родионов В.А., Лангуева Е.А. Развитие навыков делового общения. Тренинговые занятия для учащихся старших классов / В.А. Родионов, Е.А. Лангуева. – Ярославль: Академия развития, 2005. – 144 с.
40. Рубцов В. В. Оценка образовательной среды школы / Рубцов В. В. // 2-я Российская конференция по экологической психологии: Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 176-177.
41. Рубцов В. В. Психологическая поддержка современного образования / В. В. Рубцов // Известия Российской академии образования. – 1999. – № 1. – С. 49-58.
42. Рубцов В. В., Панов В. И., Поливанова К. Н. Психологическое проектирование и экспертиза образовательной среды / В.В. Рубцов, В.И. Панов, К.Н. Поливанова // Московская психологическая школа: История и современность / Под ред. В. В. Рубцова. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. – Т. 3. – С. 246-258.
43. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.
44. Синергетика і творчість: монографія / За ред. В.Г. Кременя. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. – 314 с.
45. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды и концепции развивающего обучения / Слободчиков В. И. // 2-я Российская конференция по экологической психологии: Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 172-176.

46. Смирнов А. А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР / А. А. Смирнов. – М.: Педагогика, 1975. – 252 с.
47. Смутьсон М.Л. Психология розвитку інтелекту: монографія / Марина Лазарівна Смутьсон. – К.: Нора-Друк, 2003. – 298 с.
48. Тернер Дж. Социальное влияние / Джон Тернер. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
49. Урбан Кларк К. Поощрение и поддержка креативности в школе / Кларк К. Урбан // Иностранная психология. – 1999. – №11. – С. 41-51.
50. Федоренко С.В. Виховання естетичної культури у старшокласників середніх спеціалізованих шкіл мистецтв Великої Британії : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Світлана Вікторівна Федоренко. – К., 2011. – 20 с.
51. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Леон Фестингер. – СПб.: Речь, 2002. – 320 с.
52. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / Марина Александровна Холодная. – Томск: Изд-во Томского ун-та; Москва: Изд-во «Барс», 1997. – 392 с.
53. Чембержі М. І. Ранкові роздуми про вічне / Михайло Чембержі. – К.: Автограф, 2010. – 160 с.
54. Шевченко М.Ф. Как стать успешным: программа занятий для старшеклассников / М.Ф. Шевченко. – СПб.: Речь, 2007. – 208 с.
55. Шибутани Т. Социальная психология / Тамотсу Шибутани. – Рн/Д.: Феникс, 1999. – 544 с.
56. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н. Б. Шумакова. – М.-Воронеж: МПСИ; НПО «МОДЭК», 2004. – 336 с.
57. Щебланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники / Елена Игоревна Щебланова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 245 с.
58. Щебланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Елена Игоревна Щебланова. – М.-Воронеж: МПСИ; НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.
59. Юркевич В.С. Где и как учить одаренных детей (Электронный ресурс) / В. С. Юркевич // «УГ Москва», 2013. – №2, №4. – Режим доступа: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/29565.php>
60. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / Виктория Соломоновна Юркевич. – М.: Просвещение, 1996. – 136 с.
61. Юркевич В. С. Развивающий дискомфорт как принцип и метод в работе с одаренными детьми / В. С. Юркевич // Одаренные дети: теория и практика. – М.-Ярославль, 2001. – С. 41-51.
62. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1996. – 256 с.
63. Ясвин В. А. Экспертиза образовательной среды / В. А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 230 с.

64. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
65. 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.
66. Art Education in a Postmodern World: Collected Essays Edited by Tom Hardy. Intellect Books, 2006. – 166 p.
67. 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.
68. Clark, G., Day, M., Greer, W. Discipline-based Art Education: State Department of Education Curriculum Documents // The Journal of Aesthetic Education, Vol. 21, N. 2, 1987. P. 46, 47.
69. 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.
70. 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.
71. Eyre D. The English Model of Gifted Education / Deborah Eyre // International Handbook on Giftedness / Ed. Larisa V. Shavinina. – Springer, 2009. – P. 1045-1059.
72. Handbook of Research and Policy in Art Education Elliot W. Eisner, Michael D. Day - Routledge, 2004. – 879 p.
73. Hyman H. H. The Psychology of Status / H. H. Hyman. – N. Y., 1942.
74. 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.
75. Monks F. J. Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective / F. J. Monks, R. Pfluger. – Nijmegen: Radboud University Nijmegen, 2005. – 172 p.
76. NAGC – CEC Teacher Knowledge & Skill Standards for Gifted and Talented Education // [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)
77. Newcomb T. M. Personality and Social Change / T. M. Newcomb. – N. Y.: Dryden, 1943. – 225 p.
78. 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.

79. 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.
80. Pfeiffer S. I. Vulnerabilities of academically gifted students // Special Services in the Schools / S. I. Pfeiffer, V. B. Stocking. – 2000. – Vol. 16, № 1-2. – P. 83-93.
81. Plunkett M., Kronborg L. 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.
82. 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.
83. Sherif M., Sherif C. Social Psychology / Muzafer Sherif, Carolyn W. Sherif. – N. Y., 1948. – 616 p.
84. Shibutani T. Reference Groups as Perspective // American Journal of Sociology. – V. 60. – № 6. – 1955. – P. 562-569.
85. 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.
86. 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.
87. 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.
88. Vidergor H. E., Eilam B. 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.

Відомості про авторів

Музика Олександр Леонідович – кандидат психологічних наук, професор, завідувач 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

Семенова Римма Олександрівна – кандидат психологічних наук, провідний 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

Нечаєва Ольга Сергіївна – молодший 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

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ВИДАННЯ

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ
В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ:**

методичний посібник
За редакцією Олександра Леонідовича Музики

Автор обкладинки і логотипу Інституту – Віктор Кириченко

Надруковано з оригінал-макетів авторів

Підписано до друку 15.06.15. Формат 60x90/16. Папір офсетний.

Гарнітура Calibri. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 8.5. Обл. вид. арк. 7.5. Наклад 300. Зам. 93.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.

електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua