

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

Ніна Федорова

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ
ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ШКОЛІ**

Навчально-методичний посібник

Схвалений для використання
у загальноосвітніх навчальних закладах
Інститутом інноваційних технологій освіти МОН України
(протокол № 4 від 29 травня 2012 р.)

Київ 2014

УДК 37:-056.45
ББК 74.202.4
Ф33

*Друкується за рішенням Ученої ради
інституту обдарованої дитини НАПН України
(протокол № 6 від 26.06.2013 року)*

Рецензенти:

Михайло Іванович Бурда – академік, доктор педагогічних наук, Головний вчений секретар НАПН України

Людмила Василівна Буркова – доктор педагогічних наук, радник директора Інституту обдарованої дитини НАПН України

Федорова Н. Ф.

Ф33 Педагогічні умови розвитку обдарованої особистості у школі:
Навчально-методичний посібн. / Н. Ф. Федорова. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. – 94 с.

ISBN 978-966-2633-10-8

У посібнику розкривається теоретичний аспект до проектування організації навчальної діяльності обдарованих дітей у навчальному закладі нового типу, спрямований на забезпечення розвитку обдарованості особистості. Обґрунтовуються поняття пов'язані з прогнозуванням розвитку творчих здібностей особистості. Увага зосереджується на створенні нового типу загальноосвітнього навчального закладу для обдарованої молоді, розкриваються умови його діяльності.

Навчально-методичний посібник призначений для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, науковців, науково-педагогічних працівників, аспірантів, докторантів тощо.

ISBN 978-966-2633-10-8

УДК 37:-056.45
ББК 74.202.4

© Федорова Н. Ф., 2014
© Інститут обдарованої дитини, 2014

ЗМІСТ

Від автора	4
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ	5
1.1. Педагогічна прогностика	6
1.1.1. Структура рівнів методологічного обґрунтування прогностичних досліджень	9
1.2. Ситуативність вирішення проблеми	11
1.3. Педагогічне прогнозування.....	12
1.3.1. Виховний аспект педагогічного прогнозування.....	14
1.3.2. Основні принципи педагогічного прогнозування.....	14
1.4. Історія виникнення поняття «проект»	20
1.4.1. Що ми розуміємо під методом проектів і вимоги до них.....	22
1.4.2. Типологія проектів та їх структурування	23
1.5. Класифікація освітніх проектів	24
1.6. Послідовність виконання проектів.....	26
1.7. Педагогічна проектна діяльність.....	28
1.8. Понятійно-термінологічний апарат педагогічного прогнозування.....	30
1.9. Соціальне замовлення в освіті	33
Розділ 2. ОБДАРОВАНА ДИТИНА	35
2.1. Людина – частина природи	35
2.2. Здібності та їх класифікація	39
2.2.1. Вимірювання здібностей	41
2.2.2. Професійні здібності.....	43
2.2.3. Обдарованість	47
2.2.4. Особливості організації навчання обдарованих дітей	52
2.2.5. Інтелект і креативність	53
2.3. Психологічний аспект обдарованості дитини	64
2.4. Педагогічні умови для розвитку обдарованості дитини	65
2.4.1. Організаційно-педагогічні зміни	68
2.4.2. Змістові нововведення	69
2.4.3. Технологічні нововведення	73
2.4.4. Матеріально-технічні нововведення	79
Контрольні запитання та завдання	82
Використана література	83
Додатки	89

Від автора

До навчально-виховного процесу необхідно допускати найбільш талановитих, освічених, відповідальних, творчих учителів, люблячих дітей, адже від них залежить формування і доля людини. Насамперед від учителя залежить набуття дитиною, закладених у шкільному віці знань, умінь та навичок, які у подальшому житті вона буде використовувати. Загальноосвітні навчальні заклади чекають висококваліфікованих учителів, які мають нові ідеї, готові рішуче діяти у напрямі наповнення середньої освіти на *цінності істини та добра*.

На студентській лаві майбутній учитель має зрозуміти, що головними цінностями навчального закладу є учні та вчителі, їхня сумісна (спільна) діяльність. Учень є не засобом, а ціллю виховання, а тому не його необхідно пристосовувати до навчального закладу, а навпаки – навчальний заклад до нього, не ламаючи природу дитини, її здібності, адже Учитель є головним вихователем, інтелектуальною силою. Його покликання – слугувати людям, бути провідником знань. Учитель завжди і всюди має бути взірцем, а тому працювати йому необхідно і поза навчальним закладом.

В інформаційному глобальному світі вчитель має допомогти дитині віднайти своє місце, навчити її здобувати знання самостійно і поновлювати їх упродовж всього життя, бути конкурентоспроможним спеціалістом в обраній сфері на ринку праці.

Педагогіка покликана виховувати, навчати і розвивати дитину. Сучасна педагогіка – це наука, що швидко розвивається, а отже за її змінами необхідно *встигати*. Тому нові знання необхідно черпати зі всіх можливих джерел, серед яких людський досвід, закріплений в образі життя, традиціях, звичаях, народній педагогіці тощо. З давніх часів учителі намагаються визначити форми, методи і технології навчання, щоб зробити його якісним з розумною затратою сил учителя та учня. Сутністю навчання має бути *викладання та учіння*, для яких характерним є:

- 1) зворотний зв'язок;
- 2) сумісна діяльність учителя та учня;
- 3) цілісність і єдність;
- 4) відповідність закономірностям вікового розвитку;
- 5) уміле керівництво розвитком і вихованням дитини;
- 6) планомірна організація та керівництво навчально-виховним процесом.

*Тільки освічена людина хоче навчитись,
неук віддає перевагу навчати.*

Едуард Ле Беркье

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

Стрімкі зміни, що відбуваються у суспільстві, нестабільність і невизначеність майбутнього стимулюють пошук інноваційних підходів, нестандартних рішень, додаткових ресурсів для розв'язання буденних проблем в тому числі й освітніх.

Однією з організаційно-педагогічних умов розвитку обдарованості є організація проєктивної діяльності. Актуальність проєктивної діяльності полягає в тому, що вона:

- *по-перше*, ініціює нестандартні розв'язання;
- *по-друге*, є практико-орієнтована і завжди спрямована на конкретні потреби;
- *по-третьє*, охоплює в пошук не лише адміністративні структури, але й рядових виконавців, розвиває соціальну активність та відповідальність.

Розвиток педагогічної науки є складним і суперечливим процесом. Разом із розвитком суспільства еволюціонують педагогічна наука і практика, що не так давно почала впроваджувати термінологію поняття «проєкт», «проєктивна діяльність».

У педагогічних творах мислителів далекого минулого Платона, Аристотеля, Сократа та багатьох інших давньоримських та давньогрецьких філософів є безліч цікавих для наших днів прогностичних суджень і висловлювань про призначення, зміст, методи навчання та виховання [36].

У своїй праці «Про педагогіку» І. Кант окреслив позиції щодо прогностичних концепцій змісту навчання. Він писав, що «...принцип мистецтва виховання, повинна мати перед очима кожна людина яка складає план для виховання, проголошує: діти повинні виховуватись не для сьогодення, а для майбутнього, можливо кращого ніж є сьогодні, тобто, для ідеї людства, відповідно його призначення» [64].

1.1. Педагогічна прогностика

Прогностика – це наукова дисципліна про закономірності розробки прогнозів [55], предметом якої є закони і методи прогнозування [57]. Галузь призначення прогностики, що охоплює системи наукового знання, відповідно з класифікацією наук, може поділятися на підгалузі.

Таким чином, *під педагогічною прогностикою* розуміють *галузь наукових знань, у якій розглядаються принципи, закони та закономірності прогнозування щодо специфічних об'єктів, що вивчає педагогіка*.

Очевидним є інтегративна сутність педагогічної прогностики. Це не означає просто механічний переклад прогностичних методів для розв'язання традиційних педагогічних проблем. Насамперед це комплекс методологічних, теоретичних і методичних питань, розв'язання яких покликано сприяти реалізації педагогічної науки важливою функцією якої є *функція прогностичності* [17]. Застосування у педагогічних дослідженнях прогностичних методів є ефективним у випадку, коли специфічні особливості об'єктів прогнозування будуть враховані повною мірою. Це говорить про те, що окремі теоретичні положення і практичні рекомендації можуть корегуватись залежно від конкретної галузі їх застосування.

Для людства школа є середньою ланкою, що веде зі сім'ї у світ, з природного відношення почуттів і нахилів у світ справи [64].

У педагогічній спадщині Й. Песталоцці важливе місце відводиться приведенню у майбутньому варіантів народної освіти, народної школи. У праці «О народном образовании» Й. Песталоцці писав: «Мені доставляє велике задоволення замислюватися про майбутнє будинків для бідних дітей та уявляти, який кращий метод застосувати для розвитку дитини, що необхідно покласти в основу виховання, що дасть народним масам кращу освіту, а також покращить їх підготовку до праці» [55].

Більш точно передбачення педагогічних результатів визначив А. Дистервег у праці «Руководство к образованию немецких учителей», де він сформулював цілу систему педагогічних правил, одне з яких проголосує: «Враховуй майбутнє положення свого вихованця» [68].

Розглядаючи перспективи розвитку освіти у тісному зв'язку зі змінами, що проходять у суспільстві Р. Оуен писав: «...даремно обговорювати дрібниці виховної системи, поки не буде створено загальний абрис зовнішніх розумних обставин» [64].

Важливу роль у розвитку суспільно-педагогічної думки у дореволюційний період зіграли дослідження В. Белінського, А. Герцена, М. Пирогова, М. Чернишевського, М. Добролюбова та ін. У працях цих учених чільне місце займає проблема ідеалу людини майбутнього. Нова людина

на їхню думку, повинна бути близькою до народу, істинним патріотом своєї Батьківщини, високоморальною і всебічно розвиненою фізично і духовно, мати стійкі переконання, а також уміти їх відстоювати [34].

Видатний педагог К. Ушинський у своїх творах неодноразово звертався до аналізу функцій педагогіки, її статусу як науки про виховання. До важливих функцій педагогіки, її цілей він відносить не лише «...вивчення того, що існує незалежно від волі людини, але і практичну діяльність, – майбутнє, а не теперішнє і минуле, що також не залежить від волі людини». На його думку, педагогіка є «...першим, вищим мистецтвом...» [56].

Отже, творча спадщина минулого свідчить про те, що педагогічне прогнозування стало предметом роздумів та пошуку у педагогіці ще на початку ХХ століття.

На думку Я. Коменського, всебічна культура духу потребує, щоб усі люди володіли знаннями про майбутнє життя, запалювались мрією про нього і стали відомі для нього. Далі засновник педагогіки продовжує свою думку: «...тому у школах необхідно викладати тільки те, що приносить основну користь як у сьогоднішньому, так і майбутньому житті і, навіть, у більш майбутньому» [35].

У перші роки становлення і розвитку радянської державності питання науково-педагогічного прогнозування також цікавило науковців. Так П. Блонський писав, що: «зовсім інакшою повинна бути школа, що виховує дитину і організовує її життя в цілому. І нехай школа – поки ідеал, це не причина відмовлятися від здійснення її як ідеалу, тому що ідеал реальніше дійсності, а дійсність без ідеалу вмирає» [12].

Російський учений П. Каптерев писав: «Педагогічний процес має на меті створення ідеальних людини і людства, а педагогія може розглядатись як приготувальниця кращого майбутнього, яка постійно дивиться вперед і при цьому ніколи, ні на один момент, не гублячи з виду теперішнього, що слугує опорою і основою майбутнього» [33].

С. Шацький вважає, що: «...недоліком як нашого, так і того, що ми даємо дитині, є відсутність перспектив. Тому до всього ми повинні особливо приглядатись, що набуває сьогодні наша дійсність. Це перспектива, ми повинні про це говорити: куди ми йдемо, чого хочемо досягти? Таким чином, повинні орієнтуватися і забігати наперед» [76].

А. Луначарський говорить, що: «Педагогічний процес – це трудовий процес, і тому необхідно знати куди йдеш, що хочеш зробити з певного матеріалу. Якщо золотих справ майстер зіпсує золото, золото можна переплавити. Якщо зіпсується благородне каміння, воно піде у брак, а найбільший діамант може бути оцінений в наших очах дорожче, ніж людина

яка народилась. Зіпсована людина є великим злочиним. Над цим матеріалом необхідно працювати чітко, завчасно передбачивши, що ти хочеш з неї зробити» [44].

А. Макаренко так вбачав педагогічне проектування: «Проектування особистості, як продукт виховання, повинно виконуватись на основі замовлення суспільства. Немає нічого вічного і абсолютного у наших задачах. Вимоги суспільства дійсні тільки для епохи, величина якої більш менш обмежена. Ми можемо бути впевненими в тому, що наступному поколінню буде пред'явлено дещо змінені вимоги, в міру зростання і вдосконалення суспільного життя. Тому долучаючись до проектування, ми повинні завжди бути уважними і володіти доброю чутливістю, особливо тому, що еволюція у вимогливості суспільства може здійснюватись в області малозначущих і малих деталях» [46].

В. Сухомлинський у своїй праці «Про виховання» писав, що: «Без наукового передбачення, без уміння закладати в людину сьогодні ті зерна, що зійдуть через десятиліття, виховання перетвориться не в педагогіку, а знахарство. Необхідно науково передбачити в чому сутність культури педагогічного процесу і, чим більше тонкого вдумливого передбачення, тим менше непередбачуваних трагедій» [39].

Ф. Корольов наголошував, що: «Піднявшись на теоретичний рівень, педагогіка отримала можливості випереджати спостереження, досліди, експерименти, моделювання нових систем виховання і навчання, набула силу передбачення, наукового прогнозування» [38].

Радянська педагогіка вийшла на якісно вищий рівень розгляду питань прийняття рішень у різних педагогічних ситуаціях. У багатьох наукових працях підкреслено важливу роль педагогічної теорії, законів та закономірностей навчально-виховної діяльності, що створює необхідні мови для отримання достовірної прогностичної інформації» [3; 20; 33; 36; 34; 43; 45; 48; 62].

На зміну гаслам і побажанням декларативного характеру (*«необхідно»*) приходить чітко науковий аналіз можливостей реалізації педагогікою прогностичних функцій, покликаних відповісти на запитання *«як?»* *«яким чином?»* необхідно діяти у теорії та на практиці. Насамперед, необхідно відповісти на запитання *«що необхідно прогнозувати в педагогіці?»*, *«які об'єкти педагогічної діяльності піддаються прогнозуванню?»*.

Змістовний аспект проблеми педагогічного прогнозування потребує розгляду тих реальних ситуацій, де необхідно приймати відповідні рішення. Йдеться про поглиблений аналіз об'єкта і предмета педагогічної діяльності, а у широкому сенсі – про науковий статус і змістову інтерпретацію об'єкта і предмета педагогіки як науки, покликаної виконувати не

лише свої традиційні описові та пояснювальні функції, але і прогностичні, перетворюючи [19; 23]. Розв'язавши проблему об'єкта прогностичної діяльності, розглянувши змістову сторону педагогічного прогнозування, стає можливим на достатньому науково-обґрунтованому рівні вирішити питання *процесуального* характеру, що пов'язано з доцільністю шляхів і методів отримання достовірної прогностичної інформації. Такий підхід – від прогностичних потреб педагогіки до способів задоволення цих потреб – нам вважається найбільш продуктивним і методологічно виправданим.

1.1.1. Структура і рівні методологічного обґрунтування прогностичних досліджень

Педагогічне прогнозування потребує розробки методологічних проблем. Відомо, що методологію визначають як «...систему принципів і засобів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також як пізнання цієї системи» [63]. Поняття «методологія» (від *methodos* грец. – походження і *logos* – вчення):

- 1) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються у певній науці;
- 2) вчення про методи пізнання та перетворення дійсності.

Розрізняють методологію:

- а) *часткову* – сукупність методів у кожній конкретній науці;
- б) *загальну* – сукупність більш загальних методів;
- в) *філософську* – систему діалектичних методів, що є загальними і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись через загальнонаукову і часткову методологію [18].

Методологічні знання у педагогіці визначаються як знання про знання, і знання про пізнання. У предметі методології важливим компонентом є *знання про перетворення*, відповідних педагогічних об'єктів. У цьому випадку сутність предмета методології педагогіки визначає відношення *пізнання – перетворення* [49].

Повний цикл педагогічної діяльності можна продемонструвати на узагальненій схемі: **практика** (початковий рівень) – **теоретичні знання** (теорія) – **методичні знання** (методика) – **практика** (кінцевий рівень). Така схема дає уявлення про об'єкти методологічного знання на різних етапах циклу:

- *по-перше*, це знання про способи вивчення педагогічної практики, накопичення необхідних емпіричних результатів;
- *по-друге*, це знання про способи входження від емпіричних результатів до теоретичних узагальнень, побудови теорії;

- *по-третьє*, це знання про способи переходу теоретичних положень на мову методичних рекомендацій;
- *по-четверте*, це знання про способи впровадження відповідних рекомендацій у практику з метою її перетворення, переходу на більш високий якісний рівень.

Суть прогресивного розвитку педагогічної науки полягає у тому, щоб вона неперервно оновлювалась з більш високими результатами в усіх її аспектах. Повний цикл педагогічної діяльності може виглядати так:

**ОПИТУВАЛЬНИЙ – ПОЯСНЮВАЛЬНИЙ –
ДІАГНОСТИЧНИЙ – ПРОГНОСТИЧНИЙ –
ПРОЕКТИВНИЙ – КОНСТРУКТИВНИЙ –
ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНИЙ**

Важливим, проте недостатньо вивченим, є питання дослідження проблеми методології педагогіки у структуризації методологічних знань і відповідних методологічних проблем за рівнем їхньої ієрархічної підпорядкованості.

На *першому етапі* (вищому рівні) йдеться про методологію наукового пізнання у загальному смислі (розв'язання філософських і гносеологічних проблем отримання нових знань, формулювання вихідних методологічних принципів). Методологічним фундаментом педагогічної науки є теорія пізнання та перетворення об'єктивного світу [25].

На *другому етапі* об'єктом методології виступають підходи до проведення наукового дослідження як спеціально організованого процесу науково-пізнавальної діяльності, так і загальнонаукових методів і прийомів отримання нових знань.

На *третьому етапі* розглядається потреба у багатоплановості та глибокому дослідженні прогностичних педагогічних об'єктів та явищ, його методологічна діяльність. У прогностичному дослідженні важливим є чітке формулювання таких традиційних для педагогічного дослідження компонентів як об'єкт, предмет, гіпотеза, цілі, задачі, визначення і концентрація фактичного спрямування прогностичного пошуку.

Обов'язковою вихідною методологічною вимогою до будь-якого прогностичного дослідження є виявлення *сутності об'єкта прогнозування*. Таким чином, стає можливим на науковій основі аргументувати розв'язання проблеми правомірності та доцільності застосування того чи іншого підходу для вирішення частково наукових проблем.

1.2. Ситуативність розв'язання проблеми

Оскільки педагогічні об'єкти проявляють сутнісні властивості в певних умовах, конкретних педагогічних ситуаціях, то виявлення їх особливостей повинно починатись з аналізу механізму прийняття рішень у різних педагогічних ситуаціях.

Необхідність підвищення якості навчально-виховної діяльності, що задовольняє неперервно зростаючі вимоги суспільства до системи освіти, вимагає від учителів не просто приймати те чи інше рішення, а, насамперед, шукати *оптимальні* варіанти цих рішень. Така теорія (її основа, наслідки, понятійно-термінологічний і методичний апарат, система критеріїв) створює необхідні методологічні передумови для розробки всього комплексу питань, що пов'язані з прийняттям оптимальних педагогічних рішень [4–7].

Необхідно детальніше розглянути методологічно можливу типологію педагогічних ситуацій, вказавши на їхні специфічні особливості. Перший клас ситуацій пов'язано із першочерговими розв'язаннями систематичної діяльності учителя у *навчально-виховному процесі*. Такі ситуації будемо називати *екстремальними*. Серед них: організація багатопланової життєдіяльності та самоуправління дитячого колективу, позакласні заходи, робота у навчальному кабінеті, навчально-пізнавальна діяльність учнів, реалізація виховної і розвивальної функції навчання, розв'язання можливих конфліктних ситуацій тощо. Екстремальні ситуації кожний учитель розв'язує по-різному, що не випадково, адже навчально-виховний процес передбачає *творче* його вирішення. Навчально-виховний процес персоніфікований особистісними якостями вчителя і учнів, індивідуальний з елементами імпровізації тощо. Враховуючи ці особливості, діяльність учителя можна порівняти з акторською грою, але актор кожного разу перевтілюється у певний образ, а вчитель завжди залишається самим собою. З цього приводу Д. Пойа писав, що: «...викладання – це мистецтво, у кожного хорошого педагога є свої прийоми і тим кожний відрізняється від будь-якого іншого хорошого педагога» [57].

Існує другий клас педагогічної діяльності де вчитель є дослідником, конструктором оптимальних навчально-виховних *систем*, обмежених жорсткими рамками. У цьому випадку вчитель має відмовитись від будь-якої персоніфікації та індивідуалізації, оскільки відбувається проектування компонентів навчально-виховної системи – *цілей* і *змісту*, що визначаються, відповідно, ступенем освіти і впливають на інші компоненти: *методи*, *засоби* і *організаційні форми* навчання та виховання учнів.

Об'єкт педагогіки набуває дуальний характер: *навчально-виховний процес* і *навчально-виховна система*, що забезпечує цей процес. Щодо предмету педагогіки, то під цим поняттям розуміють не лише діяльність, пов'язану з оптимальною реалізацією навчально-виховного процесу і створенням умов для розвитку самостійності, але і діяльність науково-дослідного, методологічного і управлінського характеру. Таким чином, підкреслюється існування широкого класу педагогічних задач і ситуацій, що не обмежують учителя рамками, часовими лімітами для прийняття рішень. Такі системи мають назву *неекстремальні*.

Ці ситуації потребують оперативного реагування і пов'язані з довготерміновою *стратегією* педагогічної діяльності. Неекстремальність ситуації чітко виражена під час розв'язання проблем наукового обґрунтування, проектування цілісних навчально-виховних систем на різних рівнях освіти. Особливим випадком є прийняття рішень у процесі перебудови – *реформи* освіти. До них можуть належати складання навчальних планів програм, підручників і навчально-методичних посібників, питання дозування навчального матеріалу, його класифікація, систематизація тощо.

Важливу методологічну значущість має розв'язання питання з дослідницької діяльності в неекстремальних ситуаціях. Рішення, що приймаються у цьому випадку, є орієнтованими на майбутнє, адже на відміну від екстремальних ситуацій, у них більш яскраво виражена ніж *прогностична спрямованість*. Необхідно зазначити, що *обов'язковою* умовою має бути використання результатів спеціальних прогностичних досліджень, а важливим етапом прийняття оптимального рішення має бути етап педагогічного *прогнозування* [22].

1.3. Педагогічне прогнозування

Трактування педагогічного прогнозування як спеціально організованого дослідження відкидає отримання будь-яких прогностичних даних без попередніх наукових дознань, повний цикл яких передбачає послідовну реалізацію всіх етапів наукового пошуку, а саме:

- вивчення проблемної ситуації в теорії та на практиці;
- аналізу об'єкта і предмета дослідження;
- постановки цілей і конкретизацію завдань;
- висування гіпотез;
- обґрунтування більш раціонального підходу до дослідження;
- вибору методів, прийомів і процедур;
- організації експериментальних перевірок;
- формулювання висновків і практичних рекомендацій [16].

Важливим є отримання прогностичних досліджень у результаті випереджальної інформації, що виступає як засіб не лише передбачення змін у майбутньому, в організації, структурі та змісті навчання і виховання, але й спрямовує до прогнозуючих умов педагогічної діяльності. Ця обставина є вирішальною і виправдовує прогностичний підхід.

Педагогічне прогнозування використовується для того, щоб передбачати:

- соціально-економічні умови, у яких буде розвиватись суспільство;
- нові вимоги розвитку суспільства;
- необхідні змістові й організаційно-структурні зміни системи в цілому;
- виникнення під впливом соціально-економічного та інформаційного розвитку нових вимог до змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання та виховання;
- шляхи і методи вдосконалення педагогічної системи;
- можливості оптимізації навчально-виховної діяльності зі змінами у суспільстві.

Насамперед, прогнозування повинно охоплювати такі питання:

- подовження терміну навчання на окремих його ступенях;
- *можливості ефективного поєднання загального та професійного навчання;*
- *поєднання навчання з виробництвом;*
- *удосконалення системи неперервного навчання;*
- *самоосвіту і підвищення кваліфікації в умовах розвитку інформаційних технологій;*
- *психолого-педагогічні основи раціоналізації діяльності навчальних закладів тощо.*

Важливим і цікавим аспектом методологічного педагогічного прогнозування, що пов'язано з наукознавчою проблематикою педагогічної науки, є визначення тенденцій і перспектив розвитку педагогічної науки в частині її логіко-методологічного напрямку. Це, у свою чергу, має призвести до самопізнання структури, сутності об'єкта, предмета, основ, теорій, законів і закономірностей, принципів і правил, понятійно-термінологічного апарату, ідей, методів, прийомів, фактів і не може обмежуватись лише констатацією статусу на сьогоднішній день.

Визнано, що педагогічне прогнозування не може і не повинно замінити розробку прогнозів у суміжних галузях знань. Воно лише враховує та вибірково оцінює відповідні прогностичні результати у своїх специфічних цілях.

Систематизація і поглиблення розгляду педагогічних проблем викликає у науковців інтерес. Прогностичний аспект проблем і цілей, змісту,

методів і засобів, організаційних форм навчально-виховної діяльності, а також прогностичної спрямованості проблем націлено на профорієнтацію і профвідбір.

1.3.1. Виховний аспект прогнозування

Насамперед, навчання і виховання спрямовано на всебічний розвиток особистості та розглядається як внутрішня необхідність, потреба, відчуття потреби. Важливим аспектом у формуванні всебічно розвиненої особистості є приналежність до суспільства, педагогічної науки.

На відміну від інших наук, що вивчають окремі грані особистості, яка формується, педагогіка має справу з цілісною людською індивідуальністю. Тому система навчально-виховної діяльності багатогранна. Особливу значущість надають вихованню пізнавальних інтересів, творчих і дослідницьких здібностей у учнів.

Успіх у виховній діяльності визначає комплексний підхід. У формуванні науково обґрунтованої стратегії виховання важлива роль належить педагогічному прогнозуванню змісту, формам і методам виховної діяльності.

Основна задача педагогічного прогнозування стосовно проблем виховання полягає в отриманні випереджального інформування про розвиток різних аспектів життя суспільства з метою виявлення системи вимог до формування змісту, методів, засобів і організаційних форм виховної діяльності, спрямованої на їх виконання. Необхідно зауважити, що поняття «всебічний розвиток», його конкретний зміст не є сталим. Як і сама дійсність, вищезазначене поняття збагачується і конкретизується у зв'язку із розвитком суспільних змін. Тому і цілі виховання знаходяться у русі зі змінами. Завдання педагогіки на різних етапах розвитку своєчасно з необхідним випередженням вносити корективи у зміст, форми, методи і засоби виховної діяльності.

1.3.2. Основні принципи педагогічного прогнозування

Філософсько-методологічним проблемам наукового прогнозування приділяється багато уваги. Необхідно згадати праці І. Бестужева-Лада [12; 55], Ю. Васильєва [13] В. Виноградова [14], Г. Креберга [9] та ін., у яких чітко продемонстровано, що методологічною основою наукового прогнозування на будь-якому рівні (від глобальних стратегічних прогнозів розвитку людства до конкретних, часткових прогнозів у тій чи іншій галузі наукових знань) є матеріалістична діалектика. Тому важливо розглянути основні методологічні принципи, відштовхуючись від потреб

педагогіки як науки, проблемних питань методологічного обґрунтування прогностичних досліджень як в педагогічній науці, так і освіті.

Принцип об'єктивності. Одна із важливих проблем педагогічного прогнозування пов'язана з протиріччями між об'єктивним характером наукових знань і суб'єктивним характером самої прогностичної діяльності, що передбачає творчу участь дослідника у багатофакторних педагогічних явищах.

У процесі педагогічного прогнозування необхідно дати відповідь на запитання «*Чи зможе свідомість випереджати дійсність?*». Розв'язанню такого протиріччя сприяє правильне розуміння сутності принципу об'єктивності. У педагогічному дослідженні (як і у будь-якому іншому) суб'єкт пізнання не виступає у ролі механічного «реєстратора» властивостей і відносин педагогічної дійсності, а як дослідник, який має сформований світогляд, володіє певною педагогічною класифікацією, здібностями, талантом тощо. Таким чином, у процесі пізнання відбувається рух від СУБ'ЄКТИВНОГО ПОНЯТТЯ і СУБ'ЄКТИВНОЇ ЦІЛІ до ОБ'ЄКТИВНОЇ ІСТИНИ [28].

Принцип пізнання. Прогностична діяльність у педагогіці має прогнозувати *істинні* результати, разом із безпосередньою перевіркою достовірності педагогічних прогнозів. Категорія *істини* є однією з центральних у теорії пізнання. Для теорії педагогічного прогнозування особливо важлива об'єктивність, яку вважаємо істинною.

Прогностична діяльність у будь-якій галузі, у тому числі й педагогіці, органічно поєднується у процес пізнання і не претендує на абсолютну достовірність, отриманих результатів прогнозування, а спрямована на отримання об'єктивних, істинних знань. Таким чином, принцип пізнання дає підстави вважати прогностичну діяльність у педагогіці виправданою, доцільною і необхідною.

Принцип детермінізму. Зв'язки та відношення педагогічних явищ багатогранні. Вони можуть бути сутнісними і несутнісними, причинними і не причинними, випадковими і не випадковими, відображати співвідношення форми і змісту, структури і функції тощо. На будь-якому рівні проведення досліджень результати навчально-виховної діяльності залежать від багатьох факторів [32].

Принцип детермінізму базується на наявності об'єктивних причинних зв'язків явищ, закономірностей обумовленості одного явища іншим. Кожне явище пов'язано з іншим, тому необхідно враховувати сукупність різнобічності *відносин* між ними.

Принцип розвитку. Закони матеріалістичної діалектики відображають процес розвитку, виступають надійною методологічною основою

наукового прогнозування у будь-якій галузі знань. Для педагогічного прогнозування значущість має ядро діалектики: учіння про те, що протиріччя – *джерело розвитку*, майбутнє – *підсумок, результат, породження* протиріч.

Сучасна педагогічна дійсність складається з протиріч. До них можна віднести протиріччя між:

- стрімким розвитком науки і техніки, виробництва, зростаючим потоком інформації та реальними можливостями засвоєння цієї інформації учнями в стислі терміни;
- навчальними закладами, що реформувалися в умовах діяльності вчителів і у багатьох випадках методами і організаційними формами навчання та виховання;
- суб'єктивними бажаннями випускників ЗНЗ, їхніх батьків і об'єктивними потребами суспільства в кадрах відповідних галузей;
- динамічністю життя сучасного суспільства і педагогічною необхідністю стабілізації навчально-виховного процесу;
- потребами суспільства до педагогічної науки і тими організаційними формами науково-дослідницької діяльності, що існують у наш час, коли педагогіка (наука інтегративна), покликана синтезувати у своєму предметі результати різних наук, далеко не повною мірою використовує можливості взаємодії з іншими науками.

Завданням прогностичних досліджень є те, щоб на основі виявлення протиріч запропонувати шляхи їх розв'язання і подолання з наступним прийняттям відповідним управлінських рішень.

Принцип єдності теорії та практики. Передбачення у педагогіці виконують різні теоретичні, методологічні та практичні (прикладні) функції. Як висновок – рівень реалізації, результативність того чи іншого прогностичного дослідження, а також доречність його проведення надає можливість зробити лише в тому випадку, якщо попередньо визначити критерії оцінювання відповідних прогностичних доробків. Методологічним орієнтиром, що допомагає під час наукового обґрунтування таких критеріїв, слугує принцип єдності теорії та практики.

Прогностичні функції органічно притаманні науковій теорії, «...що завжди дивиться у майбутнє, перспективу, робить з тільки що назриваючої тенденції обґрунтовані висновки і програми, здатні стати твердими орієнтирами не тільки для сьогодення, але і для майбутньої діяльності» [50].

Процес прогнозування завжди пов'язаний з рухом від невідомого до відомого. Прогнози у будь-якій галузі наукових знань мають практичну цінність, так як вони в кінцевому результаті сприяють пошуку розв'язання проблеми, цілеспрямованому перетворенню дійсності.

Науково-педагогічне прогнозування спирається на ті чи інші закономірності, несе ймовірний характер. Природа процесу прогнозування не гарантує абсолютну надійність і точність результатів. І. Бестужев-Лада зазначає, що: «неможливо передбачити події в деталях, але можливо визначити перспективи розвитку того чи іншого явища, щоби внести відповідні правки у наші сьгоднішні плани, програми, рішення... Смісл прогнозу в тому, щоб неперервним «прощупуванням» різних варіантів майбутнього систематично підвищувати рівень планування, програмування, проектування, управління» [19].

Зрозуміло, що знання загальних методологічних принципів наукового прогнозування є хоча необхідною але недостатньою умовою успішного проведення конкретного прогностичного дослідження, продуктивність якого залежить від використаних підходів зі врахуванням специфічних особливостей об'єкта прогнозування.

Частково-наукові принципи педагогічного прогнозування. У цьому випадку можемо охарактеризувати поняття «методологічний принцип», як керівну норму діяльності, спрямовану на досягнення поставлених цілей в теорії та на практиці. *Методологічний принцип можна визначити як науково обґрунтовану керівну норму прогностичної діяльності, спрямовану на отримання випереджальної інформації про можливе функціонування відповідних педагогічних об'єктів у заданому прогностичному періоді з метою оптимізації такого функціонування.*

Визначивши поняття «методологічного принципу» щодо специфічної діяльності, пов'язаної із педагогічним прогнозуванням, необхідно зробити наступне: виявити номенклатуру таких принципів і дати їх змістову трактовку. Це вимагає аналізу певних понять і критеріїв, пов'язаних з педагогічним прогнозуванням.

Наступним є **принцип понятійно-термінологічної одноманітності та точності**. Цей принцип є необхідним, адже він не потребує розгорнутих доказів, так як у дослідницькій практиці відбуваються сутички зі «...стихією суб'єктивних і суперечливих тлумачень педагогічних понять, що створює чимало труднощів і глухих кутів...» [31].

Нині увага не випадково приділяється організації системних педагогічних досліджень, використанню комплексного, програмно-цільового підходу до таких досліджень [8; 23]. Таким чином, вимоги часу дають підставу сформулювати ще два методологічні принципи:

1) *принцип цілісного розгляду об'єкта педагогічного прогнозування* (змістовий аспект прогнозування);

2) *принцип системного дослідження компонентів навчально-виховної системи* (процесуальний аспект прогнозування).

Природно, що педагогічні прогнози за своєю специфічністю, не можуть розроблятися поза системою часових параметрів, посилення на які, в кожному окремому випадку, дозволяють зосередитись на кінцевих термінах реалізації тих чи інших прогностичних суджень. Такі дослідження повинні проводитись неперервно і систематично. Однак доречно згадати, що систематичні дослідження прогностичного характеру фактично не проводяться. Це пояснюється тим, що відсутня прогностична гіпотеза, яка б поєднала знання декількох галузей.

Методологічний **принцип неперервності педагогічного прогнозування** слугує важливим орієнтиром в організації досліджень, що передують прийняттю оптимальних педагогічних рішень та будь-яких серйозних перебудов в системі освіти. Цей принцип потребує організації постійно діючої служби прогнозування в галузі освіти, що координує свою діяльність з іншими підрозділами та займається розробкою наукових прогнозів.

Цілком зрозуміло, що зважаючи на багатофакторність та складність педагогічних явищ будь-які прогностичні судження, які висувуються на основі проведених досліджень є варіативними. У загальноприйнятому розумінні методологічний принцип варіативності прогнозування потребує «...розробки варіантів прогнозування виходячи з варіантів прогностичного фону...» [55].

Для розв'язання проблем педагогічного прогнозування обирають оптимальні варіанти прогнозу і, відповідно до нього, педагогічні рішення, а сама діяльність зводиться до порівняння та оцінки конкуруючих між собою рішень на основі визначеної системи *критеріїв* оптимальності. До них належать такі:

- отримання найкращого результату для конкретних умов, при раціональних затратах відповідних ресурсів;
- орієнтація на колективну оцінку вказаних компонентів критеріїв оптимальності;
- внесення корективів для ефективних методів педагогічного прогнозування;
- прийняття оптимальних рішень у неекстеремальних педагогічних ситуаціях.

Методологічні вимоги можна сформулювати так:

- достовірність прогностичних суджень і відповідні до них оптимальні рішення;
- обґрунтованість колективної експертної оцінки та конкуруючих варіантів із дотриманням умов, що підвищують об'єктивність і точність такої оцінки (добір експертів);

- багатоступеневість експертизи, співставлення та порівняння різних думок (ранжування);
- математичний аналіз результатів та їх змістова педагогічна інтерпретація [19].

Ці вимоги можуть розкривати основний зміст наступного частково наукового **принципу колективності розробки рекомендацій і прийняття відповідних управлінських рішень**.

Педагогічне прогнозування орієнтовано на практику перетворення оптимально організованої навчально-виховної діяльності відповідно до прогностично обґрунтованого проекту. Тому у розв'язанні різних проблем педагогічного прогнозування особливого значення набуває *досконале вивчення і теоретичне осмислення накопиченого педагогічного досвіду*. Вихідним пунктом прогнозування у процесі проектування різних моделей майбутніх навчальних закладів (у широкому сенсі цього поняття) має бути глибокий і всебічний аналіз тих тенденцій, що явно або приховано діє у наш час, відображується у досвіді діяльності педагогічних колективів і окремих вчителів. Специфічна проблематика педагогічного прогнозування потребує вивчення та узагальнення різного за своїм характером педагогічного досвіду.

Пропонується ще один методологічний принцип прийняття оптимальних педагогічних рішень – **принцип дослідно-експериментальної верифікації**.

Проблема всебічної верифікації результатів педагогічного прогнозування в методологічному плані є не лише важливою, але й виключно складною. Практика дозволяє оцінити результати прогнозування через декілька років після прийняття відповідних рішень. Таким чином, принцип дослідно-експериментальної верифікації педагогічних прогнозів у цілому орієнтує прогностичні дослідження на розв'язання *трьох основних проблем*, що наведено нижче.

1. Побудова визначеного набору ідеалізованих моделей організаційної структури і навчально-виховної діяльності майбутнього навчального закладу.

2. Перенесення результатів прогностичного моделювання у практику роботи спеціально виділених, для дослідно-експериментальних досліджень, навчальних закладів з наступним корегуванням моделі й обов'язковою верифікацією їхньої життєвої та прогностичної доцільності.

3. Упровадження результатів дослідно-експериментального етапу педагогічного прогнозування у масову практику діяльності навчальних закладів на основі поступового вдосконалення основних напрямів навчально-виховної діяльності.

Таким чином, було розглянуто деякі частково наукові принципи педагогічної прогностики (варіативності, колективності, дослідно-експериментальної верифікації) і відповідні їм категорії, пошук і обґрунтованість яких можна продовжити у наступних теоретико-методологічних і прикладних дослідженнях. Вищеописані принципи створюють умови для побудови специфічного «категоріального каркасу» теорії педагогічного прогнозування. Категоріальний синтез може розглядатись як продуктивний метод побудови більш повної та глибокої теорії прогностичної діяльності у педагогіці [21].

1.4. Історія виникнення поняття «проекти»

Проект групує різні навчальні предмети навколо сфери реальності та дозволяє вчителям і учням досягнути у процесі командної роботи глибокого смислу спеціалізації, що є бажанням досягти цілого. Проект концентрує різноспрямовану увагу вчителів та учнів на єдиному фрагменті реальності. Проект має інтегративну дію і дозволяє учням запобігти предметних обмежень, поглянути на різні аспекти проблеми. Завдяки цьому долається загальновідома однобічність гуманітарного, суспільно-наукового і соціологічного підходів.

Нині виховання в цілому спрямовано на підготовку людини до орієнтування у світі беззв'язності інформації, оскільки безсистемне наповнення грудю навчального матеріалу стало звичним явищем. У головах молоді складається несумісний матеріал: література, історія, мови, математика, фізика, хімія тощо. У світі неперервності, де все складається із взаємозв'язків, різноманітність, множинність змісту спрямовані на формування гармонійно розвинених людей. Однак у світі перервності різне продовжує залишатися різним: учень не навчиться сприймати окремі предмети як частину цілого світу; кожний навчальний зміст є для нього маленьким світом, сукупність яких є суперечними, що намагаються поглинути один одного.

Розглянемо історію цього питання. Відкриття шкільної педагогіки або підготовки вчителів (йдеться про метод проєктів) має давню історію, що влітається корінням у XVII століття. Заснована у 1671 р. Королівська академія архітектури у Парижі, у 1702 р. оголосила конкурс будівельних планів, ескізи яких були названі проєктами. Королівська академія заснувала школу для навчання архітекторів, де серед студентів проводили конкурси, що вимагали від його учасників співробітництва і креативності. Під час роботи над проєктами студенти мали розвивати фантазію і у межах класичної традиції приходити до оригінального рішення.

З Європи метод проектів перейшов до Америки. У 1879 р. при Вашингтонському університеті в Сент-Луїсі була заснована Школа ручного навчання, де використовувався метод проектів [48]. Американська шкільна педагогіка вперше зареєструвала цей метод на стику віків, обґрунтувавши його через метод проектів – «королівський шлях» нового виховання.

У період між 1900 і 1915 рр. виникає справжній проектний рух, що пропагує зв'язок орієнтації на дитину і шкільну реформу. Школи майбутнього Джона і Евелін Дьюї описуються як проектна система навчання, що істотно відрізнялась від традиційної системи та пізнала технічні, практичні, соціальні та художні варіанти, що певною мірою і були проектами.

Пізніше В. Кілпатрік дав визначення поняття «проект» – це цілеспрямована діяльність, що передує соціальному оточенню. Він вважав, що проект має визначати кожний вид досвіду, що з'явився завдяки конкретній цілі. Тому вчений виділив чотири типи проекту, що забезпечують звуження його терміну.

Перший тип стосується такого досвіду, де ціллю є *робити, виконувати, досягати будь-чого конкретного, впроваджувати у певній формі ідею або вміння*... Цей тип відповідав робітничій школі ХІХ століття. Використання існувало у формі ідеї, матеріалу і впровадження.

Другий тип спирається на *цілеспрямоване використання досвіду*... Цей тип характеризує пасивний досвід, естетичне сприймання і переживання, що могло бути названо проектом.

Третій тип стосується розв'язанням проблем, досвіду, ціллю якого є *розкриття інтелектуальних труднощів їх продуктивна праця*. Цей тип упроваджувався еволюційно-історичним шляхом, проте сфера його застосування безмежно розширена. Мислення є розв'язанням проблеми.

Четвертий тип стосується набуття знань, навичок або досвіду, за умови, коли особистість просуває вперед власний процес навчання до певної межі. Цей тип спрямовує ідею на безпосереднє застосування накопичених знань зараз, а також у майбутньому. Ціллю є те, щоб дитина мала бажання вчитися, оволодівати знаннями і застосовувати їх на практиці [там само].

Дж. Дьюї висловився стосовно потреби у розв'язанні сумнівів, що є постійним і провідним у питаннях рефлексії так: «Проблема встановлює ціль думки, а ціль контролює процес мислення» [69].

Успішно впроваджувався метод проектів у навчальному процесі у США, Великій Британії, Бельгії, Ізраїлі, Фінляндії, Німеччині, Італії, Бразилії, Нідерландах та багатьох інших країнах.

Основною тезою сучасного розуміння методу проектів є: *Я знаю для чого мені це необхідно, що я пізнаю, де і як буду це застосовувати*.

1.4.1. Що ми розуміємо під методом проектів і вимоги до нього

Основне завдання проектів – надати дитині інструментарій для розв’язання проблем, пошуку і дослідження у життєвих ситуаціях. У 20-х рр. ХХ ст. метод проектів був визнаний близьким за цілями до побудови соціалізму і застосовувався у вітчизняних школах. Однак, універсалізація цього методу, відмова від систематичного вивчення навчального матеріалу призвели до зниження рівня загальноосвітньої підготовки дітей. Цей метод було вилучено зі шкільних програм разом з його перевагами. Нині відбувається його відродження в освітній сфері.

Проектну форму навчання широко використовують на окремих навчальних заняттях, у додатковому навчанні. Нині заняття у проектній формі не заперечують систематичного засвоєння знань. Цінність його полягає в тому, що воно орієнтує учнів на створення освітнього продукту/продукції, а не просте вивчення певної теми [71].

В основу методу проектів покладено ідею, що складає суть поняття «проект», а також його прагматичну спрямованість на **результат**, що можливо отримати у процесі виконання тієї чи іншої практичної діяльності. Для досягнення результату необхідно навчити дітей або дорослих *самостійно мислити, знаходити і розв’язувати проблеми, залучаючи знання різних галузей, освоїти вміння прогнозувати результати і можливі наслідки, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки*.

Метод проектів орієнтовано на самостійну діяльність учнів або дорослих, які працюють індивідуально, у групі або парі. Цей метод завжди передбачає розв’язання певної проблеми. Він також передбачає використання сукупності різних методів, засобів навчання або інтегрування знань, умінь та навичок, застосування знань з різних галузей науки, техніки, технології, творчих областей.

Якщо розглядати метод проектів як педагогічну технологію, то ця технологія передбачає сукупність дослідницьких пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю.

До основних вимог для використання методу проектів можна віднести наведені нижче.

1. Наявність у дослідженні значущої проблеми/задачі, що потребує інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її розв’язання.
2. Практична, теоретична та пізнавальна значущість передбачуваних результатів.
3. Самостійна (індивідуальна, групова, парна) діяльність учнів.
4. Структурування змістової частини проекту з назвою поетапних результатів.

5. Використання дослідницьких методів, передбачених певною послідовністю дій:

- визначення проблеми і задач дослідження;
- висування гіпотез розв'язування задач;
- обговорення методів дослідження;
- обговорення способів оформлення кінцевих результатів;
- збір, систематизація й аналіз отриманих результатів;
- підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація;
- висновки, висунення нових проблем дослідження.

1.4.2. Типологія проектів та їх структурування

У типології проектів виділяють наступні типологічні ознаки:

- *домінуюча у проекті діяльність*: дослідницька, пошукова, творча, рольова, прикладна (практико-орієнтована), ознайомчо-орієнтована тощо;
- *предметно-змістова область*: монопроект, міжпредметний проект;
- *характер координації проекту*: безпосередній (жорсткий, гнучкий), скритий (неявний, імітуючий);
- *характер контактів* (серед учасників однієї групи, міста, регіону, країн світу);
- *кількість учасників проекту*;
- *термін реалізації проекту*.

Дослідницький проект обов'язково включає етапність проведення, результативність якого залежить від правильно організованої діяльності на окремих етапах.

Необхідно визначити загальні підходи до структурування окремих етапів виконання проекту:

1) починати необхідно з вибору теми проекту, його типу, кількості учасників;

2) учителю необхідно продумати можливі варіанти проблем, що виникнуть. Тут необхідно застосувати «мозкову атаку» з наступним колективним обговоренням;

3) закріпити задачі за групами, провести обговорення можливих методів дослідження, пошуку інформації, творчих рішень;

4) самостійна робота учасників проекту за індивідуальними або груповими дослідницькими задачами;

5) проміжкові обговорення результатів у групах;

6) захист проекту, опанування;

7) колективне обговорення, експертиза, результати зовнішньої оцінки, висновки.

1.5. Класифікація освітніх проектів

У питаннях класифікації методу проектів існує лише один підхід який розробив В. Кілпарік. Він виділив чотири типи проектів, спрямованих на реалізацію різних цілей:

- **перший** – *створюваний* або *виробничий* – втілює ідеї у зовнішню форму (побудувати будинок, написати листа тощо);
- **другий** – *споживацький* – насолода естетичними переживаннями;
- **третій** – *проект розв'язання проблем* – оволодіння з будь-якими розумовими утрудненнями;
- **четвертий** – *проект-вправа* – отримати будь-які результати, певні навички, талант або пізнання.

Є. Кагаров запропонував класифікацію проектів за *хронологією*: **сезонні** (упорядкування теплиць, прищеплення дерев тощо) і **датові**, а також **структивні** (планувальні, підсумкові).

Більш повний і системний перелік типологічних класифікаційних ознак проектів зробив Є. Полат. Залежно від **домінуючої діяльності** він виділив такі проекти:

- дослідницькі;
- пошукові;
- творчі;
- рольові;
- прикладні;
- ознайомлювально-орієнтовані.

За **предметно-змістовою галуззю** певною специфікою володіють:

- *монопроекти* (у межах однієї галузі);
- *міжпредметні* проекти;
- *надпредметні*.

Не дивлячись на різницю у методах, їх типологія не піддається сумніву в тому, що **проектне навчання** стимулює істинне навчання самих учнів, оскільки воно:

- особистісно орієнтоване;
- *використовує багато дидактичних підходів*;
- *самомотивоване, що означає збільшення інтересу до діяльності*;
- *підтримує педагогічні цілі у когнітивній, афективній і психомоторній областях на всіх рівнях*;
- *дозволяє навчатися на власному та інших досвідах*;
- *приносить задоволення учням, які вбачають продукт/продукцію власної діяльності*.

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

Таблиця 1 містить аналіз окремих типів проектів з точки зору особливостей їхньої структури та планування результатів.

Таблиця 1

Аналіз окремих типів проектів

№	Типологічні ознаки	Тип проекту	Особливості структури	Запланований результат
1	2	3	4	5
1	Домінуюча діяльність	Дослідницький	Аналогічна структура наукового дослідження	Оформлення результатів, формулювання висновків, позначення нових проблем
		Творчий	Лише намічається і розвивається, підкорюючись жанру кінцевого результату	Газета, твір, фільм, спектакль, свято тощо
		<i>Рольовий</i> (ігровий)	Залишається відкритим	Вимальовується наприкінці проекту
		<i>Ознайомчо-орієнтований</i> (інформаційний)	Добре продумано, відображає цілі та задачі проекту, джерело і обробку інформації, результати та їх презентацію	Публікація, повідомлення, доповідь (може бути модулем дослідницького проекту)
		<i>Практико-орієнтований</i> (прикладний)	Добросовісно продумана діяльність учасників (з чітким визначенням їхніх функцій)	Програма або документ, обов'язково орієнтований на соціальні інтереси учасників проекту
2	Предметно-змістова галузь	Монопроект	Добросовісна структуризація з позначенням не лише цілей і задач, але й тих знань, умінь та навичок, що учень має набути	Засвоєння більш складного розділу або теми
		Міжпредметний та надпредметний	Чітка структура з явною або схованою координацією і певної форми проміжкових та підсумкових результатів	Рішення проблеми, що є значущою для всіх учасників проекту

На практиці часто зустрічаються змішані типи проектів. До організації таких проектів висуваються певні обов'язкові вимоги. На першому місці це наявність проблеми, а другому – її актуальність, а на третьому – значущість для учнів.

Метод проектів засновано на розвитку вміння засвоювати оточуючий світ на базі наукової методології. У зв'язку з цим навчальний проект завжди структурується за наступною схемою:

- визначення цілей;
- висування проблеми дослідження;
- формулювання гіпотези;
- уточнення проблем та вибір процедури збору інформації;
- збір інформації, аналіз результатів;
- підготовка звіту, обговорення отриманих результатів.

1.6. Послідовність виконання проектів

Конкретні засоби, які застосовуються для виконання проектів визначаються характером задачі, що розв'язуються цим проектом. У таблиці 2 показано стадії навчального процесу, їх можна також назвати модулями. Суть полягає у тому, що організаційна структура модуля «метод проектів» навчального заняття, близька до лекційно-семінарської системи, але відрізняється у кращий бік. Вони різняться інтерактивним режимом, а також самостійною роботою під час заняття. Це збільшує творчий потенціал і гуманітарну складову технології.

Таблиця 2

Послідовність роботи над проектом (за В. Гузєвим)

№	Стадії роботи над проектом	Зміст роботи на певній стадії	Діяльність учнів	Діяльність учителя
1	Підготовка	Визначення теми і цілей проекту	Обговорюють предмет з учителем і отримують необхідну додаткову інформацію. Визначають цілі	Ознайомлює зі змістом проектної підходу і мотивує учнів. Допомагає в постановці цілей

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

2	Планування	а) Визначає джерела інформації б) визначає способи збору інформації в) визначає способи подання результатів (форма звіту) г) Встановлює процедуру і критерії оцінки результатів процесу д) розподіляє задачі (обов'язки) між членами команди	Розробляють план дій. Формулюють задачі	Пропонує ідеї, висловлює передбачення
3	Дослідження	Збір інформації, розв'язання проміжкових задач. Основні інструменти, інтерв'ю, опитування, спостереження, експерименти	Виконують дослідження, розв'язуючи проміжкові задачі	Спостерігає, пропонує, з боку керує діяльністю учнів
4	Результати і/або висновки	Аналіз інформації Формування висновків	Аналізують інформацію	Спостерігає, дає поради
5	Презентація або звіт	Можливі форми подання результатів (звіту): усний звіт, усний звіт з показом матеріалів, письмовий звіт	Звітуються, обговорюють	Слухає, задає питання, виступає в ролі рядового учасника
6	Оцінка результатів і процесу		Беруть участь в оцінці шляхом колективного обговорення і самооцінок	Оцінює зусилля учнів, креативність, якість використаних джерел, невикористані можливості, потенціал, якість звіту

Конкретні засоби і прийоми, що застосовуються у певному проекті, які визначаються характером розв'язання задачі подано у таблиці 3.

Відповідність етапів присвоєння нової інформації, стадії роботи над проектом і форми організації навчання

№	Етап присвоєння нової інформації	Стадія роботи над проектом		Організаційні форми уроків
		3	4	
1	<i>Мотивація, цілеполагання</i>	1	Постановка цілей	Розповідь, бесіда, лекція тощо
2	<i>Планування</i>	2	Обговорення варіантів	Бесіда
3	<i>Побудова орієнтовної схеми дій</i>	3	Самоосвіта	Самостійна робота
		4	Продумування проведення діяльності	Семінар («мозковий штурм»), практикум
4	<i>Дії (операції)</i>	5	Дослідження	Самостійна робота, практикум, екскурсія, практична робота, лабораторна робота
5	<i>Рефлексія</i>	6	Узагальнення і висновки	Семінар, консультація
6	<i>Оцінка</i>	7	Аналіз успіхів та помилок	Бесіда, консультація
7	<i>Корекція</i>	8	Корекція

1.7. Педагогічна проектна діяльність

Проектну педагогічну діяльність можна відобразити схемою (див. рис. 1), яка дозволяє уявити, що проектна діяльність послідовно добувається у певні рефлексивні дії. Так, на стадії задуму відбувається зовнішній аналіз та інтерпретація даних; на етапі планування спрацює рефлексивний прийом «відчуження»; на стадіях визначення необхідності ресурсів відбувається «фіксація», тобто, мисленнєве включення у навчально-виховний процес; аналіз результатів проекту передбачає дію прийому «оборотності».

Таким чином, проектна діяльність, під час якої відбувається моделювання навчально-виховного процесу, не просуває пізнавальний об'єкт, а допомагає виділити сутнісні властивості, зрозуміти його цінність і смисл (див. рис. 1).

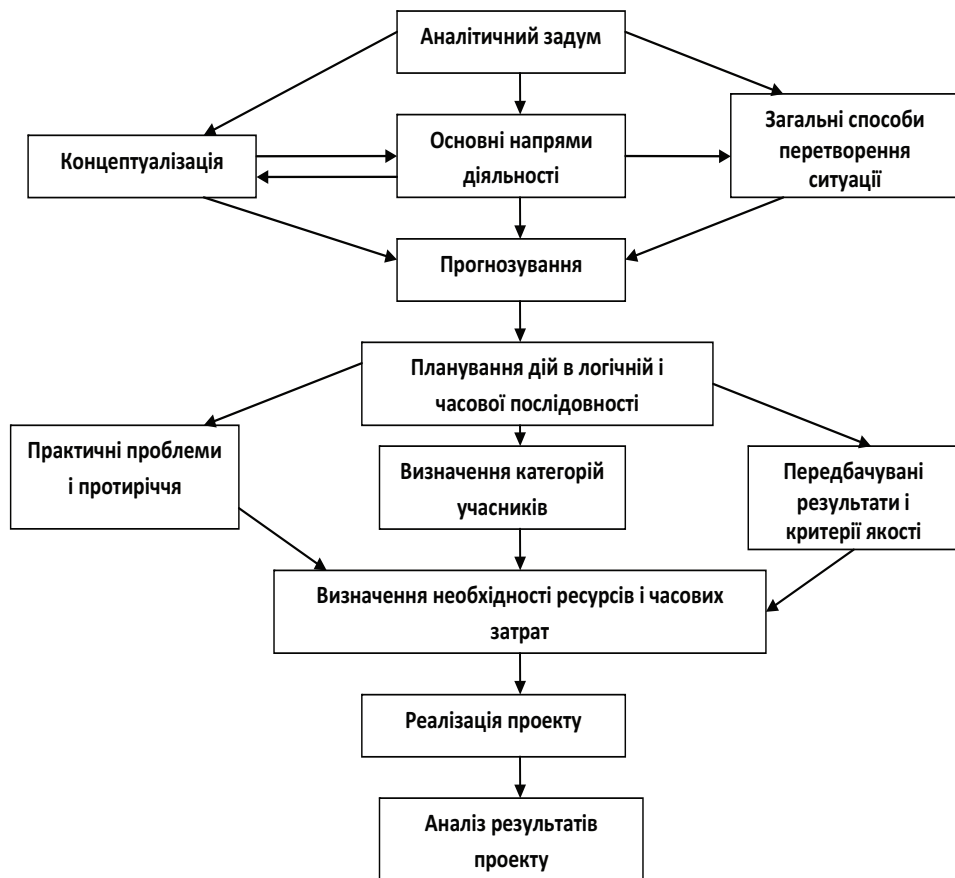


Рис. 1. Проектна педагогічна діяльність

Проектна діяльність є актуальною і сутнісно впливає на професійне самовизначення особистості. Для того, щоб проектна діяльність була засвоєна і прийнята учителями, її необхідно провести через всі етапи навчально-виховного процесу.

На організаційному етапі це означає, що необхідно створити умови для усвідомлення ціннісно-сислового контексту змісту проектної діяльності. Тому схема проектної діяльності повинна бути засвоєна особистістю мимовільно з одночасною участю ефективного і когнітивного компонентів особистості, орієнтацією на об'єкт, активним включенням її моделі до ціннісно-сислової структури мотиву.

1.8. Понятійно-термінологічний апарат педагогічного проектування

Наприкінці ХХ ст. спостерігалось протиставлення дослідження іншим видам пізнання, до яких і нині прийнято відносити: *проектування, конструювання, планування і програмування*. Характерною їх особливістю є не вивчення того, що вже існує, а створення нового продукту/продукції і, одночасно, пізнання того, що може виникнути. Щоб наразі реалізувати, наприклад, політико-економічні цілі необхідно створити механізми переходу з минулого у майбутнє. Без створення сценаріїв дій, аналізу їх тенденцій, позиційних структур і суперечливих один одному об'єктів досягти очікуваних цілей не можливо [60].

Проектування розвитку сучасної освіти – це складна науково-практична задача. Результатом її розв'язання не може бути тривалий план, що вміщує перелік конкретних заходів на декілька років. Наразі педагогічне проектування надає можливість активізувати дослідницьку діяльність тому, що сфера його застосування значно ширша за традиційну. Педагогічне прогнозування поділяють залежно від:

- кількості учасників (*індивідуальні та групові*);
- характеру пошукової діяльності (*дослідницько-наукові, творчі, інформаційні*);
- сфери застосування (*виробничі, соціальні*);
- за терміном дії (*короткотермінові, середньотермінові, довготермінові*).

Замислитись освітянську і наукову спільноту над проектуванням нового закладу освіти в Україні спонукали сучасні вимоги, Указ Президента України «*Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні*» від 20 березня 2008 р. № 244 та *Державна цільова програма роботи з обдарованою молоддю на 2007–2012 рр.*, а також стаття 5 згаданого Указу, в якій говориться, що необхідно створити експериментальний загальноосвітній навчальний заклад для дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківської опіки – *Національний центр обдарованої дитини* (далі Центр). Цей навчальний заклад покликаний виявити обдаровану особистість, розкрити її здібності, надати глибокі фундаментальні знання, навчити творчо їх застосовувати у професійній діяльності, щоб приносити користь Україні.

Педагогічне проектування, що відповідає сучасним освітнім потребам суспільства і особистості, має бути комплексним і визнавати можливості багатьох правильних концептуальних моделей та їх варіантів.

Специфіка педагогічного проектування визначається тим, що:

- педагогічний проект може бути реалізований лише частково;

- педагогічному проектуванню може піддаватись будь-який об'єкт;
- педагогічне проектування полінаукове і передбачає використання великого кола наукових галузей;
- педагогічні проекти мають більш високий рівень організації у структурному і функціональному аспектах;
- педагогічні проекти володіють гнучкістю, здібністю до корегування.

Російські вчені С. Шишов, В. Кальней, Е. Мищенко, Т. Матвєєв визначили педагогічне проектування як:

1) особливу специфічну діяльність учителя або освітньої системи, що займаються розробкою та реалізацією освітніх проектів (організація навчально-виховної діяльності учнів і проектів соціального партнерства), соціалізацією учнів;

2) спосіб організації пізнавально-трудової діяльності учнів (активізація пізнавальних інтересів, збагачення соціального досвіду, розвиток волевих якостей) [69].

У своїх працях В. Загвязинський обґрунтував доцільність педагогічного проектування і сформував основні його етапи:

- 1) аналіз соціально-економічної і освітньої ситуації;
- 2) прогнозування;
- 3) моделювання; створення описової, структурної, функціональної або функціонально-динамічної, евристичної або інтегративної моделі;
- 4) оформлення проекту;
- 5) програмування;
- 6) реалізація;
- 7) моніторинг [26].

Е. Машбиц запропонувала чотири рівня проектування: *концептуальний, технологічний, операційний і рівень реалізації*. Авторка звертає увагу на підвищення конкретності задач з переходом на наступний рівень [45].

Наукові підходи Т. Смиковської до педагогічного проектування такі:

- а) *підготовчий* (рішення приймається для нової системи);
- б) *основний* (аналіз і прогноз ситуації у значущому середовищі);
- в) *завершальний* (самооцінка отриманих результатів, незалежна оцінка експертами тощо) [64].

В. Безрукова визначає педагогічне проектування важливою функцією вчителя. Етапами педагогічного проектування на думку авторки є:

1) *педагогічне моделювання* – розробка цілей створення педагогічних систем, процесів, ситуацій і шляхи їх досягнення;

2) *педагогічне проектування* – подальший розвиток створеної моделі та доведення її до рівня практичного використання;

3) *педагогічне конструювання* – деталізація створеного проекту, що наближається для використання у конкретних умовах з реальними учасниками навчально-виховних відносин [10].

Можемо погодитись з автором О. Моревою [49], що основними компонентами концептуальної моделі педагогічного проектування можуть бути такі блоки:

1) *загально-теоретичний* (понятійно-категоріальний апарат педагогічного проектування, гносеологія, функції, структура, основа, сутність наукових підходів);

2) *інструментально-технологічний* (логіка і принципи педагогічного проектування, узагальнена схема проектування з врахуванням суспільного запиту та її інтерпретація);

3) *практико-діяльнісний* (досвід розробки і впровадження програми розвитку освіти різних рівнів з врахуванням суспільного запиту).

Сутність поняття «педагогічне проектування» розкривається через інші поняття: *педагогічне прогнозування і передбачення, соціальне моделювання*.

Сутність і специфіка педагогічного прогнозування (ПП) глибоко розкрита у працях М. Алексєєва як різновид соціального проектування. Автор відмічає, що «областю дії» ПП є педагогічна дійсність, різнобічна специфіка якої детермінує особливості ПП на різних рівнях. За змістом ПП несе ймовірний характер, а за методами – модельно-гіпотетичний. У випадку проектування навчальної ситуації ПП має двобічну особистісну детермінацію і виключає будь-яку редукцію учасників педагогічного процесу.

На думку В. Загвязинського «...вміння зазирнути у майбутнє, уявити вихованців дорослими, побачити оточуючу їх нову соціальну дійсність, вгадати паростки, що побачать світ у майбутньому... У діяльності людини передбачення виконує ряд важливих функцій: *збуджувальну, пізнавальну, управлінську*» [27].

Соціальне моделювання – це встановлення цілей моделювання; виділення основних факторів, що здійснюють принципів зміни у системі; встановлення принципу багатовекторності зв'язків, що визначають характер розвитку і зміни системи [56].

В. Гаврилюк виділяє два види соціальних моделей: *ідеальний* та *нормативний*. Ідеальна модель передбачає відображення усіх ознак об'єкту, що є необхідним для розв'язання поставленої задачі. Ідеальну модель використовують для визначення системних ознак і системо-утворюючих зв'язків у реалізації тих чи інших педагогічних цілей навчального закладу, що відповідають сучасному соціальному запиту. Нормативна модель

необхідна для визначення міри здійснення функцій і меж існування ознак, за яких цілі того чи іншого типу навчального закладу можуть бути досягнуті і заклад можна вважати успішним [15].

1.9. Соціальне замовлення освіти

Соціальне замовлення з'являється тоді, коли виникає, розвивається людське суспільство і, відповідно, з ускладненням соціальної системи в цілому і освітньої зокрема. Освіта стала механізмом трансляції культури суспільного розвитку, а тому потребує правильної інтерпретації соціального замовлення.

У моделі соціального замовлення виділяють основні структурні компоненти:

- *культурно-історичний* – визначається на основі цілісності уявлень суспільства про освіченість людини (результат виконання замовлення – людина культурна, освічена);
- *соціумно-ситуативний* – на основі інваріантної структури суспільства і провідної соціальної сили (результат виконання замовлення – людина соціально адаптована, здібна);
- *особистісно-індивідуальний* – на основі запитів особистості (результат виконання замовлення – людина вільна, творча, ініціативна) [46].

Основними пріоритетами кожного з компонентів є:

- **культурно-історичний** – збереження і розвиток національної культури, самобутності, традицій, відродження народної моралі, екологічне виховання, забезпечення наступності загальнолюдських цінностей;
- **соціумно-ситуативний** – створення соціальних умов для розвитку особистості, моніторинг ефективності діяльності управлінських структур освіти;
- **особистісно-індивідуальний** – психічне і фізичне здоров'я учасників навчально-виховного процесу, творча самореалізація особистості, закріплення та підвищення ролі сім'ї у вихованні дитини.

Взаємодію соціального замовлення системи освіти і соціального середовища можна розглянути на рис. 2, що дозволяє зрозуміти як соціальне замовлення корегується суспільством перед системою освіти, а у результаті подається в її продукт/продукції.

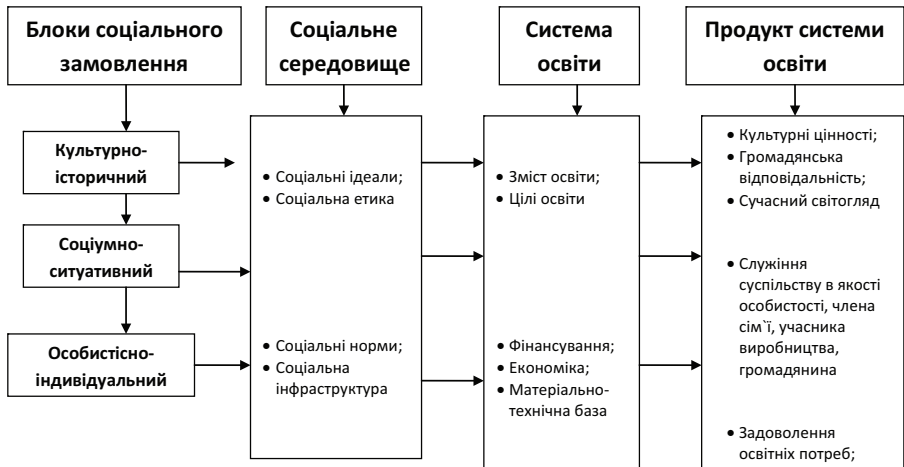


Рис. 2. Взаємодія соціального замовлення освіти і соціального середовища

РОЗДІЛ 2. ОБДАРОВАНА ДИТИНА

2.1. Людина – частина природи

Від народження дитина отримує відповідний біологічний фонд, успадковує певний тип нервової системи і природні задатки. Людина наділена природними та життєвими силами, є діяльною природною істотою; ці сили існують в ній у вигляді задатків, здібностей і захоплень. Природні дані й оточуюче середовище не є визначальними для долі людини. Природні задатки та сприятливі суспільні умови можуть активно і цілеспрямовано спрямовуватись на розвиток людини.

Дитина успадковує певний фонд безумовних рефлексів, на базі яких у процесі життя виробляються умовні рефлекси. Дитина від природи має загальнолюдські та індивідуальні задатки. Для розвитку суспільних задатків дитини необхідно створити відповідні умови: *політичні, економічні тощо*, а також **виховання**. Проте це не означає, що дитина народжується із апріорними, незалежними від життєвого досвіду, формами пізнання, закладеними в її нервову систему.

У процесі життя і діяльності людини спадкові задатки розвиваються, набувають нові якості. Тільки в умовах соціального життя і діяльності отримують розвиток органи почуття дитини, якими його наділила природа. У процесі спілкування і діяльності відбувається розвиток мовлення; дитина збагачується духовно, отримує певні знання, трудові навички. Людина не народжується особистістю, а стає нею. Вона формується як особистість шляхом цілеспрямованого і продуманого виховання, у певній системі суспільних відносин. Стати особистістю можна лише в діяльності чи на практиці, проявляючи, розкриваючи і знаходячи власні внутрішні якості, що закладені природою і сформовані самим життям і вихованням.

ПОКЛИКАННЯ, ПРИЗНАЧЕННЯ, ЗАДАЧА ЛЮДИНИ – ВСЕБІЧНО РОЗВИВАТИ ВЛАСНІ ЗДІБНОСТІ

Проблема здібностей, обдарованості, таланту особистості розглядалась з філософської, історичної, соціально-економічної, психолого-педагогічної та біологічної точок зору Женом Піте, Де Гротом, Д. Гільбертом

та іншими ученими. Нині існує велика кількість визначень та тлумачень властивостей і обдарувань, що сприяють різноманітним підходам до виховання здібної особистості.

У процесі вивчення обдарованості Б. Теплов визначає три ознаки здібностей:

- **по-перше**, під здібностями він розуміє індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють особистостей одну від одної; ніхто не стане говорити про здібності там, де йдеться про властивості, відносно яких усі особистості рівні. У цьому сенсі поняття «здібність» вживається як «... від кожного за здібностями...»;
- **по-друге**, здібностями називають не будь-які індивідуальні особливості, а лише ті, що мають відношення до успішності виконання діяльності. Такі якості, як запальний, в'ялість, неквапливість, притаманні особистостям є індивідуальними особливостями, а не здібностями тому, що вони не розглядаються як умови успішності виконання певної діяльності;
- **по-третє**, поняття «здібності» не зводиться до тих знань, умінь та навичок, що вже вироблені в особистості. У цьому випадку вчитель висловлює незадоволення тому, що дитина могла мати більші успіхи і отримати більше знань [60; 68].

Згідно визначенню здібностей, за Б. Тепловим, це індивідуально-психічні особливості, від яких залежить успішність виконання діяльності та які не зводяться до знань та вмінь. Здібності до певних видів діяльності охоплюють як спеціальні, так і більш загальні психофізіологічні дані людини. Єдність загальних і спеціальних властивостей, їх взаємопроникнення обумовлює можливості людини. Обдарованість – найбільш синтетичне поняття, що характеризує сферу здібностей.

Психофізичний підхід до вивчення діяльності дозволяє вказати на загальні, універсальні внутрішні умови здійснення діяльності – *активність та саморегуляція*.

Сучасні фізіологічні ідеї наблизили уявлення про ці два боки роботи мозку. Достатньо згадати визнання роботи «функціональних систем» з їх «випереджальним відображенням» [45]. Саморегулювання активності на основі зверненого зв'язку дає підстави до розуміння мозкових механізмів здійснення будь-яких форм психічної діяльності.

Проблема активності, а особливо розумової, цікавить сучасних учених. В. Юркевич у своїх працях довів, що існує єдність регуляторних властивостей організму і, що від особливостей саморегуляторних властивостей залежить її виконання і рівень досягнень.

Саморегуляція та активність у процесі взаємодії виражають різні боки єдиної першооснови здібностей. Підвищена розумова активність є харак-

терною віковою рисою дітей та підлітків. Вона виражає природно обумовлену потребу в розумових враженнях і зусиллях. Це співставляється з віковими періодами розвитку дитини. Кожний з них – це якісно своєрідна ступінь розумової активності.

У молодших учнів розумова активність має особливу чутливість до зовнішніх впливів, безпосередньої допитливості. У середньому шкільному віці розумова активність поєднується зі зростаючою самостійністю, а у старших учнів вона має вибіркового характеру і тісно пов'язана зі змістовим устремлінням особистості. Показовим є той факт, що зміни у динамічній активності пов'язані з віковим розвитком здібностей.

Щодо саморегуляції, то на сьогодні її особливості у дітей зводяться не лише до результатів навчання, а є невід'ємними від вікових властивостей. Разом із зростанням можливостей нервової системи зростає й якісно змінюється здібність до саморегуляції. Закономірними є зміни рівнів саморегуляції під час порівняння здібностей учнів різного віку. На відміну від розвитку деяких рис розумової активності, можливості саморегуляції підвищуються, збільшуються з віком.

У аспекті диференціальної психофізіології сутнісним є індивідуальна різниця розумової активності, як і різниця в саморегуляції. Вони мають формально-динамічний бік і природні передбачення. Важливо зазначити, що розумова активність обумовлена особливостями нервової системи і стосується тих самих динамічних властивостей, що визначним чином змінювалися з віком.

Нині значна увага приділяється питанням розумової активності та саморегуляції в аспекті психології навчання: більшого значення надають цим властивостям як внутрішнім умовам індивідуальних відмінностей у процесі навчання. Необхідно зазначити, що праці у галузі педагогічної психології ще далекі від виявлення і обліку природно обумовлених, вікових і типологічних передбачень розумової активності та саморегуляції.

Отже, сучасні психологічні дослідження з проблеми обдарованості вказують на існування єдиної основи у різноманітності здібностей індивіда.

Здібності – це сукупність властивостей особистості, що визначають успішність навчання будь-якої діяльності та вдосконалення в ній. По відношенню до вмінь, знань та навичок, здібності людини виступають у ролі певних можливостей. Здібності – це можливість, а необхідний рівень майстерності в тій чи іншій справі – це дійсність, що досягається у процесі навчання і виховання. Здібності розкриваються не у знаннях і навичках як таких, а у динаміці їх набуття, тобто, у тому наскільки при інших рівних умовах швидко, глибоко і міцно здійснюється процес оволодіння знаннями

та вміннями, що є важливими для певної діяльності. Для визначення здібностей до будь-якої діяльності, ця діяльність має бути вивчена з психологічної точки зору. На це спрямована психологічна професіографія.

Професіографія – це описання професій і диференціюючих їх спеціальностей з точки зору вимог, що надаються людині. Професіографія охоплює класифікацію професій за різними критеріями (технологічними, гігієнічними, психологічними тощо). Вивчення будь-якої професії проводиться з певною метою.

Усі науки різнобічно вивчають працю і ставлять перед професіографією різні задачі. У міру зміни професійної діяльності має змінюватися або корегуватися і професіограма професій. З плином часу одні професії зникають – з'являються нові, а тому професіографічна робота ніколи не може бути завершеною [45].

Морфологічні та функціональні особливості людини, що виступають природними передбаченнями розвитку здібностей, називаються **задатками**. До задатків відносяться деякі вроджені особливості зорового і слухового аналізатора, типологічні властивості нервової системи, від якої залежить швидкість тимчасових нервових зв'язків, їх міцність, сила зосередженості уваги, розумова здібність тощо.

Задатки проявляються в легкому сприйнятті матеріалу, а головне, у вмінні конструювати нове, що особливо характерне для більшого дарування. Природні властивості, що є вродженими, перетворюються і розвиваються в умовах виховання, навчання і у процесі професійної діяльності. Під час виконання різних видів діяльності у дітей формуються і нові властивості, створюються заміники (компенсаторні механізми) природних властивостей, яких не вистачає.

Здібності за своєю суттю є *динамічним* поняттям. Здібності існують лише у русі та розвитку. Тому ми повинні мати на увазі, що здібності розвиваються (*проявляються і створюються*) у процесі практичної або теоретичної діяльності [61].

Окремі здібності не просто існують поряд з іншими, вони залежать одна від одної. Кожна з них змінюється, набуває якісно інший характер, залежно від наявності та ступеня розвитку інших здібностей.

Про здібності людини можна говорити, спостерігаючи за процесом виконання нею нових завдань у змінених умовах, за ходом оволодіння діяльністю. Говорити про здібності учня можливо за сукупністю таких показників, як:

- *швидкість просування* учня в оволодінні відповідної діяльності;
- *якісний рівень* його досягнень;
- *нахили та інтерес* до занять цією діяльністю;

- *співвідношення успішності і зусиль*, затрачених для досягнення цих результатів.

Останній показник є досить важливим, оскільки учень може не встигати, тому що мало самостійно працює та витрачає багато часу на підготовку предмету.

Вивчаючи професійні здібності учнів учитель повинен з'ясувати:

- наскільки в учня розвинені такі риси характеру, як: настирність, витримка, самокритичність, самоконтроль, необхідні для досягнення успіху;
- які професійні інтереси та нахили учня;
- наскільки в учня розвинені елементарні здібності, необхідні для розвитку якостей, що компенсують деякі зі здібностей.

Формування професійних здібностей в учнів є головним у навчально-виховному процесі. Цей процес здійснюється в єдності з розвитком навичок, уміння організації колективної діяльності, а також здібностей до активної участі в самоуправлінні виробничих колективів. Ці здібності розвиваються через самоуправління в учнівському колективі.

2.2. Здібності та їх класифікація

Нині у педагогічній науці не існує однієї загальної точки зору стосовно поняття «здібності». Платон вважав, що здібності біологічно обумовлені та залежать від спадковості, а виховання дитини лише змінює швидкість їх виявлення. К. Гельвецій вважав, що через виховання можливо сформувати геніальність. Сучасний американський вчений У. Ешбі вбачає, що здібності визначаються певною програмою інтелектуальної діяльності. Концепція «виращування» обдарованих дітей вирішує не репродуктивні, а творчі задачі.

На сьогодні загально визнано, що роль природних передбачень у розвитку здібностей дитини є беззаперечною. Існують вроджені анатомо-фізіологічні особливості будови головного мозку – задатки. Відомо декілька моделей інтелекту (здібностей). Однією з них є множинна теорія, розроблена за результатами багаторічних досліджень американським вченим Г. Гарднером. За цією теорією Г. Гарднер виділив такі види інтелекту:

- *лінгвістичний* – здібність використовувати мову для створення, стимулювання пошуку або передачі інформації;
- *музичний* – здібність виконувати, складати музику або отримувати від неї задоволення;
- *логіко-математичний* – здібність досліджувати категорії, взаємовідносини і структури шляхом маніпулювання об'єктами або символами, знаками і експериментувати послідовно;

- *просторовий* – здібність подавати, сприймати об'єкт і маніпулювати ним подумки, сприймати та створювати зорові чи просторові композиції;
- *тілесно-кінетичний* – здібність формувати та використовувати рухові навички в спорті, виконавському мистецтві, ручній праці;
- *особистісний* – має два боки, кожний розглядається окремо, – це *інтраособистісний* та *інтерособистісний* інтелекти. Вони визначають наявність здібностей до керувати власними почуттями, розпізнавати, аналізувати їх і використовувати цю інформацію у своїй діяльності [16].

Розглядаючи здібності дитини не можна уникнути їх класифікації. Цю проблему досліджували багато вчених, але ми зупинимось на класифікації, яку пропонує В. Воробйова [38]. Вона розглядає *природні, штучні та специфічні* людські здібності.

Чимало природних людських здібностей є спільними як у людини, так і тварини. Такими елементарними здібностями є сприймання, мислення, пам'ять, здібність до елементарних комунікацій. Проте необхідно зазначити, що формування здібностей у людини принципово відрізняються від їх формування у тварин, адже у людини окрім біологічно обумовлених, є здібності, що забезпечують її життя і розвиток у соціальному середовищі. Серед них *загальні і спеціальні інтелектуальні* здібності, засновані на використанні мови і логіки – *теоретичні і практичні, навчальні і творчі, предметні і міжособистісні*.

Загальні здібності визначаються успіхами людини у різних видах її діяльності. До них належать наступні здібності: *розумові, розвинена пам'ять, точність і тонкість рухів* тощо.

Спеціальні здібності визначають успіх людини у специфічних видах діяльності, до яких можна віднести *музичні, літературні, математичні, технічні, художньо-творчі* тощо. Часто загальні та специфічні здібності існують у поєднанні, доповнюючи одна одну.

Теоретичні та практичні здібності суттєво відрізняються. Теоретичні визначають схильність людини до абстрактно-теоретичного роздуму, а практичні – до конкретних практичних дій. Такі здібності не поєднуються, тому разом вони зустрічаються лише в обдарованої або талановитої особистості.

Навчальні та творчі здібності відрізняються між собою тим, що перші визначають успішність дитини у навчанні, вихованні, засвоєнні знань, умінь та навичок, формуванні людських якостей, а другі – визначають створення предметів матеріальної та духовної культури, виробництва нових ідей, відкриттів, винаходів.

Здібності до спілкування, взаємодії з іншими особистостями, а також предметно-діяльнісні та предметно-пізнавальні це соціально зумовлені

здібності (наприклад, мова людини як засіб спілкування, здібність вступати в контакт з іншими людьми, розташовувати до себе, надавати їм допомогу тощо).

Здібності міжособистісного характеру мають не менш важливе значення для психологічного розвитку дитини, його соціалізації та набуття необхідних форм суспільної поведінки. Міжособистісні та предметні здібності доповнюють одна одну і допомагають дитині розвиватись повноцінно і гармонійно.

У процесі формування здібності до спілкування можна виділити такі етапи формування:

- а) *вроджені здібності реагувати на голос і обличчя мами;*
- б) *емоційне спілкування;*
- в) *вгадування намірів;*
- г) *здібність пристосування поведінки до настрою інших людей.*

Не існує такої здібності, успішність якої визначає виконання будь-якої діяльності, а лише їх поєднання, що потрібно у певній діяльності. Немає такої діяльності, успіх якої визначався б лише однією здібністю. З іншого боку – слабкість однієї здібності не виключає можливості компенсування її іншою здібністю (наприклад, зір компенсується слухом або шкірною чутливістю). Загальноприйнятою є класифікація здібностей, що поділяє їх дві групи: *загальні та спеціальні*. Кожна з цих груп, у свою чергу, ділиться на елементарні та складні, серед яких виділяють конкретні види. Ця класифікація наведена на рис. 3.

Загальні складні здібності – це здібності до загальнолюдських видів діяльності (праця, навчання, гра, спілкування тощо). Вони властиві у меншій або більшій мірі усім людям. Здібності, що входять до цієї групи є становлять структуру властивостей особистості.

Спеціальні здібності властиві не лише в різному ступені, але і взагалі не всім людям. Це здібності до певної професійної діяльності, що виникли у процесі людської культури та, зазвичай, їх називають професійними.

Сукупність ряду здібностей, що обумовлює успішну діяльність людини в певній галузі та виділяє її серед інших, у тих же умовах, називаються *обдарованістю* [30].

2.2.1. Вимірювання здібностей

Здібності мають свою індивідуальність, що по різному проявляється у кожної дитини. Здібність не є результатом, а виступає лише умовою, готовністю, процесом засвоєння знань, умінь та навичок. Здібність – це

індивідуальна якість, пов'язана з готовністю до успішного засвоєння знань, умінь та навичок.

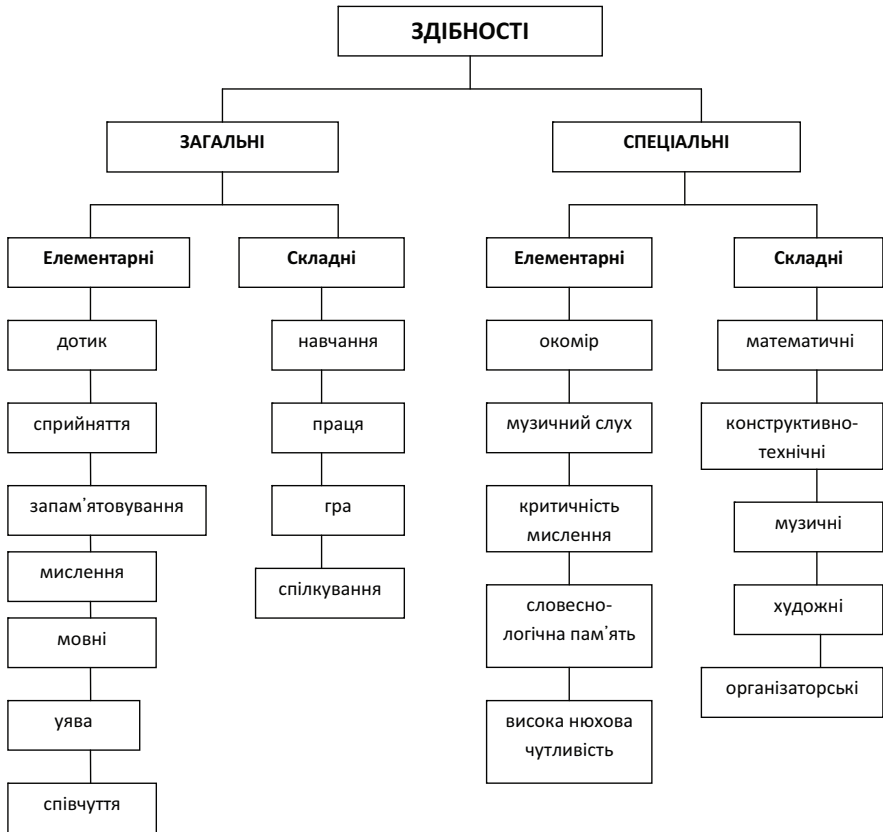


Рис. 3. Класифікація здібностей

Уперше вимірювання здібностей запровадив англійський психолог Ф. Гальтон. Він заснував *метод опитування* (анкетування), а для вимірювання – *тестування* (точний метод).

Тест – коротке дослідження з метою встановлення, ступеня виявлення певної властивості. Спочатку вивчалась *сукупність здібностей* – тести на загальний інтелект (А. Біне, Т. Симон у Франції), щоб виявити дітей з *різними здібностями* до навчання. Тести Г. Айзенка – вивчення інте-

лекту, а не здібностей. Тести Стефрла-Біне (тест Векслера) допомагає встановити відсоткове співвідношення *розумового і психічного розвитку* дитини. Ч. Спірмен розробив тести для визначення *базових здібностей* дитини (факторний аналіз). Вивчення здібностей на рівні *операцій для розв'язання задач* проводив Дж. Гілфорд за власними тестами. Д. Богоявленська запровадила *метод креативного поля*. Б. Теплов вивчав *музичні здібності* дитини – прямий зв'язок між *задатками і предметною специфікою* (наприклад, якщо дитина мотивована стати музикантом, то слух можна сформувати).

2.2.2. Професійні здібності

У педагогічній діяльності основним завданням загальноосвітніх навчальних закладів є навчитись визначати загальні та професійні здібності дитини та їх формування. На відміну від характеру та інших властивостей особистості, здібності – ця якість дитини, що існує відносно тієї чи іншої, але обов'язкової діяльності. Здібності можливо визначити лише до відомої діяльності, а тому не зрозуміло, якою діяльністю у майбутньому буде займатися дитина.

З плином часу змінювались виробнича техніка, характер діяльності, а разом із тим і вимоги до здібностей людини. До поки людина не розпочала займатись певним видом діяльності у неї існує лише потенціал здібностей для її виконання. Як тільки людина розпочала певну діяльність її потенційні здібності стають актуальними (не тільки такі, що проявляються, а й ті, що формуються). Це – *елементарні загальні здібності*. Вони притаманні всім людям, але виражені у кожного по різному – це основні форми психічного відображення: здібність сприймати, відчувати, мислити, приймати і здійснювати рішення.

Елементарні часткові здібності належать не всім людям, це більш складні властивості особистості (наприклад, окомір, музичний слух, мислення, доброта, рішучість, настирність тощо). Ці здібності проявляються у відповідній діяльності, якість якої залежить від людини.

Складні загальні здібності належать більшою чи меншою мірою усім людям. Це здібності до загальнолюдських видів діяльності, таких як: праця, гра, навчання, спілкування, естетична та моральна діяльність. Кожна із цих груп здібностей є складною структурою властивостей особистості. Про них говорять: «...воля, як здібність досягнення цілі ...», «...здібність мислення ...» тощо.

Складні часткові здібності властиві лише деяким людям. Це здібності, що розвиваються в людях поетапно: спочатку до ремесел, а потім до

професії. Досить часто їх називають професійними, специфічними, спеціальними чи особливими. Кожна людина здібна до чогось певного і корисного для суспільства, а отже основним її завданням є вчасно знайти себе. Нездібність до певного виду діяльності значно складніша ніж відсутність здібностей. Адже емоційно-моторна нестійкість, що призводить до напруги – це не просто відсутність емоційної неврівноваженості, а неуважність учнів – це не просто відсутність у них уваги. Нажаль, існує практика, коли про здібності учнів починають говорити лише тоді, коли вони виявляють обдарованість або талановитість.

Талант – це здібність до певного виду діяльності, що проявляється як творчість або поєднання здібностей, які надають можливість самостійно та оригінально виконувати будь-яку складну діяльність.

Існує багато визначень поняття «талант», але ми процитуємо його з Педагогічного словника за редакцією першого президента АПН України М. Д. Ярмаченка. Він дає таке визначення поняття «талант» (від грец. *talantou*) – надзвичайні здібності, обдарованість, вища здатність людини до творчої діяльності, успішної праці в науці, політиці, виробництві. Талант – це вищий рівень розвитку здібностей, передусім спеціальних. Характеризується новизною, оригінальністю самоствердження особистості.

Першим цей феномен досліджував Ф. Гальтон у праці «Наследственность таланта» [61]. Він застосував теорію біологічної еволюції Ч. Дарвіна до розвитку людського суспільства. Він вивчав талант як спадковість розумових особливостей людини. Учений уперше намагався ввести статистичний вимір таланту, розглядаючи родинні зв'язки 400 відомих людей. У процесі свого дослідження Ф. Гальтон виявив, що кожне покоління має величезний вплив на природні дарування нащадків. Кожне нове покоління використовує досвід попередників і намагається просунутися по спіралі еволюції вище та якісніше. Він вважав, що необхідно дослідити межі впливу кожного покоління, щоб дотримуючись розважливості у ставленні до себе, спрямовувати його на досягнення більшої корисності для майбутніх поколінь [там само].

Властивості особистості, що визначають талант, одночасно є і рисами характеру, що зближує здібності з характером. Талант людини спрямовується потребою до творчості, завжди відображає суспільні запити. Розвиток талантів залежить від суспільно-історичних умов. Талановита людина створює нове у своїй діяльності і близька до геніальності, але в меншій мірі значущості.

Згадаймо поняття «геніальність» (від латин. *genios* – геній, дух і *genialis* – властивий генієві, плідний) – це найвищий рівень розвитку як загальних (інтелектуальних), так і спеціальних (музичних, літературних,

сценічних тощо) здібностей людини. Це поняття застосовувалось як для позначення здатності людини до творчості, так і для оцінки її результатів (Педагогічний словник за редакцією академіка, доктора педагогічних наук, професора М. Д. Ярмаченка).

Геніальність – вищий ступінь обдарованості. Вперше поняття «геній» ввів І. Кант у праці «Критика способности суждения» (1790). Він говорить, що «...геній – це талант (дар природи), який дає мистецтву правила. Оскільки талант як вроджена продуктивна здібність художника сама належить природі..., то геній – це вроджена здібність душі, посередництвом якої природа дає мистецтву правила...». Розглядаючи природу обдарованості та геніальності І. Кант увів *чотири* ознаки генія:

- *талант створювати те, для чого не виписано певне правило, а не вміння створювати те, чому можливо навчитися, виконуючи правила.*

Таким чином, головною ознакою є *оригінальність*;

- *оскільки можлива оригінальна нісенітниця, продукція генія має одночасно бути взірцем, прикладом; слугувати для цілі іншим;*

- *геній самостійно не може описати та науково обґрунтувати процес створення продукції – він видає правила подібно природі;*

- *через посередництво генія природа виписує правила не науці, а мистецтву і лише тому, що воно має бути прекрасним.*

Творчість геніальної людини має для суспільства історичну і, обов'язково, позитивну значущість. Відмінність поняття геніальності від талановитості полягає не стільки в ступені обдарованості, скільки в тому, що геній створює. Таким чином, геніальність – явище не психологічне, а соціологічне.

Професійні здібності – це сукупність достатньо стійких індивідуально-психологічних якостей особистості, що на основі компенсації одних якостей особистості іншими, визначають успішність навчання певної діяльності, виконуючи її досконало. Професійні здібності розвиваються у процесі професійної діяльності та виконання спеціальних вправ, розрахованих на формування необхідних професійних особистісних якостей. Професійна діяльність поєднує здібності як з вимогами професії, так і з соціальними вимогами суспільства. Працелюбство, настирливість у навчанні компенсують недостатньо розвинені здібності, а тому успішність сама по собі не завжди характеризує здібності.

Високого рівня успішності учень зможе досягти, відмовившись від відпочинку, читання художньої літератури, перегляду фільмів, гри на комп'ютері тощо. Здібності характеризуються співвідношенням успішності та зусиль учня для її досягнення. Практично зустрічаються наступні ступені цих співвідношень:

- учень не може впоратись з роботою при допомозі інших;
- не може впоратись з роботою при самостійній зосередженій роботі;
- справляється з роботою з великою потугою і зосередженістю в роботі;
- відмінно справляється з одним предметом, але незадовільно порівняно з іншими;
- відмінно вчиться, повністю виконує програму з усіх предметів;
- виконує основні завдання, а також додаткові з будь-якого предмету;
- виконує додаткові завдання з будь-якого предмету при відмінних успіхах з усіх предметів.

Враховуючи ці градації співвідношень успіху і зусиль у навчанні, визначальним ступенем здібностей є фактори, які можуть викривити прояв здібностей (наприклад, стан здоров'я, небажання займатись цим предметом, погані культурно-побутові умови).

Професійні здібності є не новими особливими якостями, а певним поєднанням психічних властивостей і процесів, сприятливих умов для засвоєння учнями навиків професії. Необхідно розрізняти *загальні, часткові та специфічні* здібності саме для певної професії. Окрім того, учені виділяють основні для певної професії здібності, відсутність яких означає протипоказання, а також додаткові, що можуть компенсувати відсутність деяких і наявність протипоказань. Розуміючи, які психологічні вимоги можна ставити до учнів, відповідно до потреб певної професії, можна оцінити їхні професійні здібності.

Під час прогнозування успішності навчання чимало психологів зробили висновок про існування *навченості* як деякої загальної здібності до навчання, незалежної від інтелекту та креативності. Відомо, що кореляція креативності й академічної успішності дуже малі, а особистісні якості «ідеального відмінника» і «творчого учня», полярні за результатами емпіричних досліджень.

Своєрідність понять «здібність» і «обдарованість» в тому, що властивості людини розглядаються з точки зору тих вимог, які відповідають потребам тієї чи іншої практичної діяльності. Тому ми не можемо говорити про обдарованість взагалі. Можна говорити про обдарованість до будь-чого в будь-якій діяльності. Згадана обставина має важливе значення у процесі розгляду питання про, так звану «загальну обдарованість», адже це поняття втрачає значущість, коли його розглядати як біологічну категорію.

Поняття «обдарованості» залежить від цінності, що надається тій чи іншій діяльності, а під поняттям «успішне» розуміється виконання конкретної діяльності.

2.2.3. Обдарованість

Обдарована людина – це насамперед, видатна індивідуальність в різноманітних проявах. Вона емоційна, незвичайна, без будь-яких зусиль вирішує різні проблеми, швидко розв’язує поставлені перед нею задачі, обирає нестандартні шляхи розв’язання, отримує цікаві й оригінальні результати. Складається думка, що така особистість все заздалегідь знає і вміє. Те, що іншим дається тяжко, вона вирішує за лічені хвилини.

Щодо обдарованої дитини та її розвитку необхідно звернути особливу увагу на наступні аспекти цього явища.

1) *Активне відношення до оточуючого світу.* Така дитина намагається застосовувати талант у своєму житті, діяльності. Вона володіє великим об’ємом інформації, активна, допитлива, завжди щось вигадує, з нею цікаво спілкуватися іншим дітям, а також дорослим. Дорослі, у свою чергу, мають спрямувати енергію такої дитини на користь. Доречно пригадати в чому смисл поняття «активність» (від латин. *activus* – діяльний) – це:

- властивість організму і психіки (фізична, психічна), що залежить від зовнішніх і внутрішніх умов;
 - властивість особистості, що виявляється в діяльному ініціативному ставленні до навколишнього світу й себе. Протилежне – пасивність;
 - у фізиці активність – джерело радіоактивного випромінювання.
- Так трактує поняття активності Педагогічний словник за редакцією М. Д. Ярмаченка.

2) *Самостійність.* Чим більше дорослі дають такій дитині самостійності, тим краще вона справляється з поставленими задачами. Необхідно зауважити, що у таких випадках дитина краще засвоює матеріал. Самостійність обдарованої дитини обумовлена великими можливостями, які вона прагне реалізувати.

3) *Довільне регулювання власної поведінки.* З цим особистісним компонентом в обдарованої дитини виникають проблеми. Коли така дитина виходить за межі свого таланту починаються проблеми. У дорослому віці такі особистості тяжко адаптуються до колективу, розпорядку, різних вимог. У них недостатньо сформований механізм довільного регулювання власною поведінкою, що важливо розуміти як дитині, так і дорослим. Доречним згадати сутність поняття «поведінка» – це система взаємопов’язаних реакцій і дій людини й тварини у взаємодії з навколишнім середовищем. Фізіологічною основою поведінки є система безумовних і умовних рефлексів, що мають моральну значущість та підлягають моральній оцінці (Педагогічний словник за редакцією М. Д. Ярмаченка).

4) *Організація індивідуального стилю діяльності.* Індивідуальний стиль діяльності – це система дій, прийомів, методів, що застосовує людина у своїй діяльності та поведінці. Саме обдаровані особистості відрізняються індивідуальним стилем діяльності. Це особливо виявляється у творчих видах діяльності. Обдарована особистість має таку структуру, що дозволяє їй бути оригінальною, успішною та особливою.

Поняття «діяльність» – спосіб буття людини у світі, здатність її внести в дійсність зміни. Основні компоненти діяльності: суб'єкт з його потребами; мета відповідно до якої перетворюється в об'єкт, на який спрямовано діяльність. Загальним засобом діяльності є сукупність знарядь праці, створених людьми, – техніка і технологія. Універсальним предметом діяльності є природа і суспільство, а її загальним наслідком – олюднена природа. Так формулює поняття діяльності С. У. Гончаренко у своєму Українському педагогічному словнику.

5) *Створення мотивації до розвитку і навчання.* Обдарована людина отримала від народження чимало можливостей, але часи змінюються та висувають умови життя, саме тому їй необхідно розвиватися. Потреби і мотиви – це життєва рушійна сила, що визначає спрямованість та енергетику наших дій і поведінки. Слабка мотивація – слабка енергетика, і навпаки [61].

Згадаємо поняття «навчання» та «розвиток». Поняття «навчання» – це основний шлях одержання освіти, доцільно організований, планомірно і систематично здійснюваний процес оволодіння знаннями, вміннями та навичками під керівництвом педагогів, майстрів, наставників тощо. Тісно зв'язане з вихованням і проводиться у навчальних закладах та в ході виробничої діяльності, а також в армії (Педагогічний словник за редакцією М. Д. Ярмаченка).

За визначенням С. Гончаренка **обдарованість** – це *індивідуальна потенційна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.* Необхідні для розвитку обдарованості природні задатки самі по собі не визначають її. Обдарованість розвивається у процесі засвоєння індивідом духовних та інших надбань людства.

Проблема обдарованості цікавила не тільки психологів але й педагогів. Тому педагогічна наука обґрунтувала також поняття «обдарованість». Так, С. У. Гончаренко дає таке формулювання. Обдарованість – це індивідуальна потенційна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти успіхів у певній галузі діяльності. Розрізняють обдарованість технічну, наукову, зокрема, математичну, музичну, поетичну, художню, артистичну тощо. Високий ступінь спеціальної обдарованості називають талантом.

Російський вчений Б. Теплов багато уваги приділив дослідженню обдарованості особистості. Обдарованість він визначив як «...якісне поєднання здібностей...» [68]. Суть обдарованості виступає не лише в тому, що в однієї людини вона переважає в одній галузі, а в іншій – в другій, але й у тому, що люди, які проявляють себе в одній і тій же галузі діяльності відрізняються за змістом і структурою здібностей. Звідси випливає думка, що успішне творче виконання діяльності відбувається по-різному, спираючись на різні внутрішні властивості, що характеризують особистість. Б. Теплов вказував на складну опосередковану залежність розвитку здібностей від природних задатків, виступаючи проти біологізаторських і механістичних концепцій різниці між людьми за здібностями. Його принциповою позицією було те, що фаталістичні уявлення повинні бути подолані не ігноруванням самої проблеми природної обумовленості індивідуальних відмінностей, а правильним її розв'язком.

Підхід Б. Теплова до розуміння індивідуальної різниці, дозволяє говорити про ранній прояв обдарованості, особливо музичної. За результатами власних спостережень учений робить висновок, що здібності залежать не лише від задатків. Навіть обдаровані діти навчаються відтворювати голосом мелодії, зберігати точність інтонації та правильно передавати ритм музики. Діти з найкращими даними музичного слуху навчаються шляхом багаточисельних повторів. Спочатку музичні здібності виникають і розвиваються у дитини у примітивних формах її діяльності. Головним у цьому є те, що у цій діяльності проблема індивідуальної різниці у сфері здібностей заявила про себе. Тоді її тяжко буде ігнорувати [68].

Багато уваги Б. Теплов приділив розробці питання психологічного вивчення видатних творців, великих талантів. Він з'ясував, що талант є *різнобічним*. Таким чином, прояв здібностей у видатних людей в різних галузях діяльності не є «випадковим збігом» різних талантів. Він визначає, що обдарованість людини не зводиться до здібностей, які належать до певної галузі діяльності – обдарованість ширша її спеціалізації. Людина активно відгукується на вимоги діяльності та вольовими зусиллями реалізує, здійснює себе в ній. Прояв обдарованості – це вся особистість, а різниця в обдарованості – це різниця індивідуальностей. Показовим тут може бути відношення індивідуальних особливостей М. Римського-Корсакова (для якого характерним було поєднання слухового і зорового уявлення) і П. Чайковського (з його особливою схильністю «емоційно занурюватися» в захоплюючий зміст). Один психологічний тип, який у своїй творчості базується на уявленні, інший – на почуттях.

Ідеї Б. Теплова про обдарованість як своєрідну структуру психічних властивостей та індивідуально-типові відмінності як варіанти, що можуть

бути однаково цінними, стали відправними для низки досліджень його учнів і послідовників [там само].

Сучасний підхід до обдарованості дає можливість базуватись на думках Дж. Локка. Учений вважав, що людина народжується з чистою душею, як дошка покрита воском, а процес виховання залишає сліди на цій дошці, залежно від того на чому воно базується.

В епоху Відродження і в XVIII –XIX ст. разом із твердженнями ідей гуманізму з'явилися концепції цілісного розвитку особистості та здійснювалися спроби їхньої реалізації. Ж. Руссо, Д. Дідро, К. Гельвецій розкрили ідеї всебічного розвитку особистості через розумовий і моральний розвиток. Й. Песталоцці прагнув розвинути здібності дитини відповідно до законів природи. Це стало теоретичним обґрунтуванням таких течій у педагогіці як: «нові школи» – у Франції, Швейцарії; «елітарні» – у США, Німеччині, Австрії.

Розрізняють *технічну, наукову, математичну, музичну, поетичну, художню, поетичну, артистичну* та ін. види обдарованості. Антинауковими є фаталістичні погляди на обдарованість, що нібито випадає на долю тільки деяких «обраних» індивідів [18].

Обдарованість не має значущості без співвідношення з конкретними історичними розвивальними формами суспільно-трудової практики. Обдарованість не є одиничним фактором, що визначає вибір діяльності, як і не є одиничним фактором, що визначає успішність виконання діяльності [18].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки американські вчені розуміють поняття «обдарованість» як: «...потенціал для досягнення на особливо високому рівні по відношенню до інших особистостей певного віку, навчання і соціального оточення».

Значний вклад у розробку теорії обдарованості зробили українські учені І. Бех, О. Киричук, О. Моляко, ідеї яких базуються на переконанні, що «... корінням інтелектуальної та духовної сили народу слугує рідна Природа, національні традиції нашої багатонаціональної країни, духовне багатство націй і народностей – тільки на цій основі є можливості, які б дали гармонійне та інтелектуальне начало...». Вони вважають творчу обдарованість як систему різних рівнів розвитку особистості.

На думку В. Моляко «обдарованість» є однією із найбільш важливих психічних систем упорядкування системи «людина–світ». Таким чином, сфера реалізації обдарованості розглядається зі змістового, продуктивного, процесуального та емоційного боків.

С. Рубінштейн, вважає, що поняття «загальної обдарованості» охоплює сукупність багатьох якостей людини, від яких залежить успішність

її діяльності. Доповнюючи і проникаючи одна в одну, ці якості утворюють істинний вигляд обдарованості [61].

В. Мясіщев вбачає в обдарованості прояв та розвиток загальних і спеціальних здібностей. А. Бодальов та Б. Теплов розуміють обдарованість як потенціал людини, що визначає її готовність до здійснення різних видів діяльності, а також рівень їхньої продуктивності. На думку вчених, основу поняття обдарованості складає внутрішня структура, у якій узагальнюються ефекти її діяльності, як суб'єкта життєдіяльності.

Російський вчений А. Матюшкін вважає обдарованість передумовою творчого розвитку особистості. При цьому, на думку вченого, на розвиток обдарованості впливають фактори як вроджені, так і набуті у процесі розвитку і навчання. Інтегративну структуру творчої обдарованості становлять фактори, що домінують пізнавальну мотивацію, дослідницьку творчу активність, оригінальність рішень, можливість прогнозування, здібність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі моральні, естетичні та інтелектуальні оцінки [там само].

У психології загальну обдарованість розуміють як:

1) більш високий рівень розвитку загальних здібностей, що визначають діапазон діяльності, в якій людина може досягти великих успіхів.

2) певний «дар» зверху, наданий природою, Богом, випадком [там само].

На основі власних досліджень Н. Лейтес пропонує розглядати три категорії обдарованості дитини із:

1) прискореним розумовим розвитком;

2) ранньою розумовою спеціалізацією;

3) учні з окремими ознаками незвичайної обдарованості.

Цим самим учений демонструє важливу роль навчання і виховання для розвитку обдарованості.

Таким чином, у нинішніх умовах традиційного навчання та виховання не можливо підтримувати творчий потенціал обдарованості, а тому вважаємо за необхідне реформування середньої освіти з метою створення відповідних умов для розвитку обдарованості дитини з використанням сучасних моделей навчання і розвитку.

Нами обдарованість розуміється як родовий, когнітивний, мотиваційний і соціальний потенціал особистості, що дозволяють їй отримувати високі результати в одній або декількох сферах діяльності.

В **інтелектуальній сфері** обдарована особистість вирізняється гарною пам'яттю, жвавим мисленням, допитливістю.

У **творчій сфері** обдарованій особистості притаманна допитливість.

У **сфері спілкування** переваги обдарованої особистості проявляються у тому, що вона добре пристосовується до нових ситуації, легко знаходить

спільну мову з дорослими і дітьми, в іграх виступає лідером, бере на себе відповідальність.

У **руховій сфері** їй властива тонка і точна моторика, чітка координація, широкий діапазон рухів. Обдарована особистість добре володіє тілом, має високий рівень розвитку основних рухових навичок, проявляє схильності до різних видів праці, у тому числі фізичної.

Психолого-педагогічні науки сьогодні класифікують обдарованість за:

- *ступенем сформованості*: актуальна, потенційна; здібність, обдарованість, талант, геніальність;
- *видами діяльності і забезпеченості її сферою психіки*: соціальна (лідерство, ініціативність винахідливість тощо), розумова (вміння мислити, аналізувати, спів ставляти факти), академічна (яскраво виражену здібність до навчання), трудова (в галузі практичних умінь та навичок), творча (не-стандартне мислення і бачення світу) у створенні цінностей, фізична;
- *широтою прояву себе у видах діяльності*: загальна (активність, критичність, швидкість, увага), спеціальна (музичну, художню, математичну, літературну, конструктивно-технічну тощо);
- *формою*: наочна та прихована;
- *віковими особливостями*: рання та пізня обдарованість.

2.2.4. Особливості організації навчання обдарованих дітей

Обдаровані талановиті та геніальні діти для навчання виховання та розвитку мають перебувати у спеціальних навчальних закладах з відповідно створеними педагогічними умовами. До таких умов навчання можна віднести:

- *окреме навчання*: спеціальні навчальні заклади лише для обдарованих дітей та молоді;
- *сумісно-окреме навчання*: спеціальні групи чи класи для обдарованих у традиційних навчальних закладах;
- *сумісне навчання*: обдарованих дітей навчають у природньому середовищі, разом з однолітками.

Разом з тим необхідно зазначити, що більш ефективним є перший варіант, адже обдарована дитина у спеціально створених умовах, де її навчають за індивідуальним планом може мігрувати під час навчання як по горизонталі, так і по вертикалі. Про що ми описуємо далі.

На підтримку нашого бачення в Росії вже зараз реалізуються наступні стратегії навчання обдарованої дитини:

- *індивідуалізовані* (враховується уніфікація особистості в галузі освіти);

- *дослідницькі* (активізація дослідницького, творчого характеру розвитку);
- *проблематизовані* (якісна зміна змісту освіти обдарованої дитини);
- *«виривання»* (обдарована дитина навчається у певному класі не за віком);
- *лагерні збори* (інтенсив – зима, літо – спеціальні програми з певного нахилу обдарованості).

У цілому в науці використовуються такі основні стратегії навчання обдарованих дітей з високим розумовим потенціалом як *прискорене навчання, ранній вступ до навчального закладу, «перешагування» через клас, профільні класи, радикальне прискорення, приватні школи, ранній вступ до вищих навчальних закладів, збагачення навчання* тощо.

2.2.5. Інтелект і креативність

Окрім дивергентного мислення, на думку Дж. Гілфорда, до структури креативності має належати здібність до перетворення, точність рішення та інтелектуальні параметри. Тим самим, учений постулював зв'язок між інтелектом і креативністю. В експериментах Дж. Гілфорда виявилось, що високо інтелектуальні піддослідні можуть не проявляти творчої поведінки під час розв'язання тестів, але не буває низько інтелектуальних креативів.

Інтелект (від латин. *intellectus* – пізнання, розуміння, розум) – це розумові здібності людини: здатність орієнтуватися у навколишньому середовищі, адекватно його відображати й перетворювати, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати соціальний досвід; спроможність розв'язувати завдання, приймати рішення, діяти розумно, передбачати [18].

Пізніше Е. Торренс сформулював на основі фактичного матеріалу модель відношення креативності й інтелекту при:

- **IQ** до 120 балів – *загальний інтелект і креативність* створюють єдиний фактор;
- **IQ** вище 120 балів – *креативність* стає незалежним фактором від інтелекту.

М. Коган і М. Воллах критично проаналізували процедуру проведення тестування в експериментах Д. Голфорда і Е. Торранса. Вони змінили ситуацію тестування (зняли змагання, відмовились від критеріїв точності) і отримали результати, що свідчать про незалежність факторів креативності й інтелекту [67].

Глибоке дослідження креативності й інтелекту провела Е. Григоренко. Їй вдалось виявити, що кількість гіпотез, породжених індивідом під час

розв'язання комплексної мисленнєвої задачі, корелює з креативністю за методикою Е. Торренсона, а правильність рішення позитивно корелює з рівнем загального інтелекту за Д. Векслером [25].

Таким чином, креативність і загальний інтелект є здібностями, що визначають процес розв'язання мисленнєвої задачі, але це означає виконання різних ролей на різних етапах.

Розглянемо критерії та показники обдарованості особистості майбутнього учителя, що наведені у таблиці 4.

Таблиця 4
Критерії і показники професійної обдарованості особистості майбутнього вчителя

Фактори	Компоненти	Критерії	Показники
<p>1. Інтелектуально-творчий потенціал особистості – сукупність природжених і набутих можливостей розвитку і саморозвитку інтелектуальних і творчих здібностей індивіда, необхідних для продуктивної і успішної діяльності (навчальної, науково-дослідницької, професійної)</p>	<p>Інтелект – загальна здібність до пізнання і рішення проблем, що є основою інших здібностей і детермінують системою пізнавальних процесів індивіда (мислення, сприйняття, уявлення, тощо), що проявляються у навчанні, а також у якості, швидкості, точності рішення мисленневих задач, що визначають успішність інтелектуальної професійної діяльності.</p> <p>Креативність – загальна здібність особистості до творчості. Творчий потенціал, що характеризує людину, здібну до нестандартного вирішення задач, а також долати «стереотипи» і створювати нові, оригінальні продукти діяльності</p>	<p>Первинні групові фактори інтелекту: вербальний, числовий, просторовий інтелект</p> <p>Навченість (академічні здібності): гуманітарні, фізико-математичні, природничо-наукові дисципліни</p> <p>Первинні здібності творче мислення: швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість ідеї</p> <p>Творчий стиль діяльності: у навчальній, науково-дослідницькій, професійній діяльності.</p>	<p>Результати стандартизованих тестів інтелекту: IQ = 120 і більше балів</p> <p>Узагальнення поведінкових характеристик, пов'язаних з успішністю оволодіння навчальною діяльністю: відмінна успішність з окремих предметів (бальні оцінки), легкість оволодіння предметами, здача екстерном, особливі стипендії тощо.</p> <p>Високі бали за результатами тестів креативності, дослідницькі здібності.</p> <p>Пошукова активність: творчі роботи (курсові, дипломні проекти, авторські винаходи, розробки тощо).</p>

Продовження таблиці 4

Фактори	Компоненти	Критерії	Показники
<p>2. Професійні (спеціальні) здібності – система індивідуально-психологічних якостей особистості, що забезпечує високий результат і успіхи у будь-якій діяльності (музика, математика, спорт тощо)</p>	<p>Загально-професійні здібності – більш загальні професійні здібності, що є основою психологічних функцій, необхідних для успішного виконання тієї чи іншої професійної діяльності.</p> <p>Вузко-професійні здібності – більш часткові професійні здібності (спеціалізовані, специфічні), що сприяють розвитку більш специфічних здібностей, необхідних для успішного виконання конкретного виду професійної діяльності в рамках певної професії</p>	<p>У відповідності з вимогами професійної діяльності (спеціалізації).</p>	<p>Результати діагностики спеціальних здібностей, результати спеціальних тестів; медалі на змаганнях, конкурсах, олімпіадах; визнання авторитетних експертів.</p>

Продовження таблиці 4

Фактори	Компоненти	Критерії	Показники
<p>3. Мотиваційно-особистісні властивості – сукупність стійких мотивів, що мають певну ієрархію і виражену спрямованість особистості</p>	<p>Навчальна мотивація – ставлення до навчання</p>	<p>Пізнавальна потреба</p>	<p>Показники діагностики навчальної мотивації: потреба у змісті діяльності, прагнення набути знання, уміння та навички; потреба у процесі діяльності: отримання задоволення від самого процесу діяльності; навчальна активність</p>
		<p>Пізнавальний інтерес до професійної діяльності</p>	<p>Позитивне ставлення до навчання; ціннісне відношення до навчальних предметів; задоволення якістю викладання і організацією навчального процесу</p>
		<p>Індивідуальні здібності, що визначають міру труднощів засвоєння навчальних предметів</p>	<p>Суб'єктивна оцінка можливостей засвоєння навчальних предметів; навченість (ступінь підготовки); захопленість навчальними предметами</p>

Продовження таблиці 4

Фактори	Компоненти	Критерії	Показники
		Професійний інтерес	Показники методик діагностики професійних інтересів; позитивне відношення до професії; професійні наміри; адекватне уявлення про майбутню професійну діяльність
		Схильності, здібності	Схильність займатись певною професійною діяльністю; бажання до творчого самовираження в певній діяльності
	Професійна мотивація – ставлення до професії	Соціально-психологічні цінності	Усвідомлення досягнення поставлених цілей у навчальній та професійній діяльності; усвідомлення співвідношення мотивів і цілей власних дій

Продовження таблиці 4

Фактори	Компоненти	Критерії	Показники
	Мотивація досягнень – сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що збуджують людину до певної діяльності і надають цій діяльності спрямованість, що орієнтується на досягнення певних цілей	Мотивація успіху	Бажання досягнення результату за можливостями; усвідомлене співвідношення мотивів і цілей дій
		Мотивація запобігання невдач	Розуміння зв'язку результату з можливостями; відношення до оцінки з урахуванням складності завдання і здібностей
4. Інтелект, що призводить до професійного успіху – набуття здібності ефективно взаємодіяти людини з реальною дійсністю (у єдності соціального, емоційного і практичного видів інтелекту), що сприяють успіху у професійній діяльності.	Соціальний інтелект – здібність до пізнання і взаємодії із соціальною реальністю	Соціально-когнітивний рівень	Соціальне знання – знання про людей, знання соціальних правил, етикету, моральної поведінки, розуміння ситуацій, інших людей; критична оцінка – вербальна розшифровка інформації; почуттів, настрою, мотивів, вчинків людей, поведінки в межах соціального контексту; соціальне прогнозування – здібність передбачати наслідки поведінки, виходячи з наявної інформації, формулювання планів власних дій, прогнозування поведінки

Продовження таблиці 4

Фактори	Компоненти	Критерії	Показники
		Соціально-поведінковий рівень	<p>Соціальне сприйняття – здібність суджень про людину, сприйняття соціальної ситуації адекватно соціальним знанням, уміння слухати співбесідника, розуміння гумору;</p> <p>соціальна взаємодія – адекватне пристосування до міжособистісної взаємодії, здібність спілкування з людьми, готовність до сумісної праці чи творчості, здібність до колективної взаємодії – (вищий тип цієї взаємодії – колективна творчість);</p> <p>соціальна адаптація – відкритість у відношеннях з оточуючими, здібність легко знаходити спільну мову з іншими людьми, уміння пояснювати і переконувати інших;</p> <p>самооцінка – здібність до суджень власних дій, рефлексія та спостереження за власним розвитком, оцінка невикористаних альтернативних можливостей</p>

Продовження таблиці 4

Фактори	Компоненти	Критерії	Показники
	<p>Емоційний інтелект – спосіб переробки інформації, що вміщує емоції, а також використання емоційної інформації за основу для мислення і прийняття рішення</p>	<p>Когнітивно-вербальний рівень</p>	<p>Розпізнавання емоції – уміння встановлювати факт наявності тієї чи іншої емоції як у себе, так і в інших; ідентифікація емоцій – уміння встановити таку емоцію, що необхідна не тільки тобі, а й іншим; розуміння емоції – уміння зрозуміти причини і фактори, що викликали певну емоцію, а також визначати наслідки, до яких вона може призвести</p>
		<p>Поведінковий рівень</p>	<p>Контролювання емоції та її інтенсивність – саморегуляція і регуляція надмірних емоцій; уміння керувати власними емоціями та емоціями інших; використання емоцій для вирішення проблем і підвищення продуктивності діяльності; уміння викликати ту чи іншу емоцію</p>

Продовження таблиці 4

Фактори	Компоненти	Критерії	Показники
	Практичний інтелект – здібність адаптуватись до умов професійної діяльності, формувати їх та робити вибір умов, оптимальних для індивіда, що дозволяє успішно здійснювати професійну діяльність	Когнітивно-вербальний рівень (знанневий)	Навичі знання, набуті шоденим досвідом – про-цедурні знання у вигляді пари умов (якщо...) – дій (тоді...), фундаментальні знання; прикладні знання (прикладні, методологічні, технологічні, особистісні)
5. Професійна компетенція майбутнього спеціаліста – набір особистісних характеристик, необхідних для успішної професійної діяльності (професійна підготовленість)	Психологічна підготовленість	Поведінковий рівень (ді-яльнісний) Морально-психологічна підготовленість	Практичні дії, проєктувальні та технологічні Професійна етика (моральні якості); вміння спілку-ватись; стиль спілкування; ціннісні орієнтири; осо-бливо значущі професійні психологічні якості
		Професійно-ділова під-готовленість	Професійні знання, уміння та навички
		Професійно-психологіч-на підготовленість	Професійно-психологічні знання, уміння та навички (аналітико-психологічні, техніко-психологічні); професійно-вольові якості; ділові здібності

Продовження таблиці 4

	Педагогічна підготовленість	Освіченість	<p>Загальна і професійна освіченість</p> <p>Професійні знання, уміння та навички, спеціальна навченість</p> <p>Загальна і професійна вихованість; професійна культура</p> <p>Загально-дидактичні та професійні знання, уміння та навички; організаційно-педагогічні і методичні знання, уміння та навички; педагогічні сприятливі особливості людини</p>
Освіченість	Навченість	Вихованість	Професійно-педагогічна підготовленість

2.3. Психологічний аспект обдарованості дитини

Розглядаючи психічні процеси, можна зазначити, що вони є певними процесуальними характеристиками (пізнавальна діяльність, емоційно-вольова сфера, увага, мова тощо). Відомо, що особистістю дитина стає у процесі навчання і виховання, коли спостерігається вираження індивідуальних особливостей психіки, які називаються *темпераментом*. Звернемо увагу на поняття «темперамент». Його обґрунтував в Українському педагогічному енциклопедичному словнику С. У. Гончаренко так: (від латин. *temperamentum*) – це належне співвідношення частин – сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, яка характеризується, головним чином, швидкістю виникнення почуттів і їхньою силою. Темперамент проявляється також і в особливостях рухів людини. Розрізняють чотири основних темпераменти: сангвінік, холерик, меланхолік та флегматик. Фізіологічною основою темпераменту є типи вищої нервової системи. Темперамент має вплив на психічну діяльність дитини, на певні об'єкти (наприклад, постійне устремління до пізнання нового, до контактів з новими людьми, нових вражень від реальної дійсності, звернення до своїх ідей, образів тощо).

І. Павлов встановив, що існує чотири більш яскраво виражені типи нервової системи, три з яких є сильними – *невпинний, живий, спокійний*, і один – *слабкий*.

Тип нервової системи – це природна, вроджена властивість, що у незначному ступені може змінюватися під впливом умов життя і діяльності людини. Кожному з типів нервової системи відповідає тип темпераменту, їхнє співвідношення показано в таблиці 5 [30].

Таблиця 5

Класифікація типів темпераменту в їх взаємозв'язку із типом нервової системи

Основні властивості нервової системи	Тип нервової системи			
	Сильний			Слабкий
	Невпинний	Жвавий	Спокійний	
Сила, врівноваженість, рухливість	Сильний, нерівноважений, рухливий	Сильний, урівноважений, рухливий	Сильний, урівноважений, інертний	Слабкий, нерівноважений, рухливий, інертний
Тип темпераменту	Холерик	Сангвінік	Флегматик	Меланхолік

Вважаємо, що психологічні характеристики типів темпераменту визначаються наступними його властивостями: сенситивністю, реактивністю, активністю, співвідношенням реактивності та активності.

Обдаровані діти з темпераментом типу сангвінік відрізняються активністю, високою реакцією, швидкістю у рухах, швидким темпом мови. Вони швидко знаходять контакт з іншими дітьми, легко пристосовуються, можуть виконувати певну діяльність в колективі. При правильному вихованні такі діти відрізняються високим розвитком почуття колективізму, активності в суспільному житті, а також досягають успіхів у професійній діяльності.

На сучасному розвитку педагогічної освіти суспільство стурбоване соціальністю обдарованої дитини. Тому науковці почали вивчати компетентності людини у глобалізаційному світі, а саме, *здоров'язберігаючі, громадянськості, комунікативні, інформаційно-технологічні*, в тому числі – *соціальної взаємодії*. Вважаємо, що обдарована дитина, а в майбутньому високо фахова особистість, повинна вміти пристосовуватись до соціуму. Тому особливо звертаємо увагу на соціальну взаємодію людей. Можливо виникнення питання: чи потрібно дорослій особистості вчитися взаємодії у колективі? Вважаємо, що не тільки потрібно, а й необхідно професіоналу у власній справі. Життя доводить, що це важлива складова існування суспільства.

Соціальній взаємодії присвячено дослідження багатьох наукових дисциплін – філософія, соціологія, соціальної психологія, педагогіка, лінгвістика і, навіть, медицина. Але кожна наука розглядає її по різному. Спілкуючись постійно з колегами спеціаліст визначається з предметною ситуацією, аналізує її, знаходить певні задачі для її розв'язання і визначається самовизначається в соціальній ситуації. Залежно від цього задача може бути розв'язана або ні. Тут виникають питання: чи була людина щира? Чи не зачепила інтереси іншої людини? Чи потрібно починати? тощо. Результатом такого аналізу людина формулює для себе рішення, але вже з участю інших людей, з метою доказу істинності власного розв'язання, або дозволяє це зробити експертам.

2.4. Педагогічні умови для розвитку обдарованості дитини

Відповідно до постійних змін у житті українського суспільства за часи незалежності, виникають нові вимоги до освітніх закладів усіх видів і типів. Соціальний запит сучасного виховання орієнтовано на вирішення гострих соціальних проблем (національний нігілізм, збереження національної ментальності та традицій, самореалізація, самовизначення

особистості). Колективам учителів та вихователів необхідно віднайти оптимальні педагогічні засоби, які б дали можливість особистості (у тому числі обдарованій) наповнитися духовністю, громадянськістю, ментальністю, відповідальністю, толерантністю тощо.

Для отримання успішних результатів педагогічної діяльності з розвитку обдарованості дитини необхідними кроками є створення відповідних умов, серед яких: *організаційно-педагогічні, змістові, технологічні та матеріально-технічні нововведення*.

Діяльність – специфічна форма людської активності, спрямована на перетворення людиною оточуючого світу і себе самої [2].

Педагогічна діяльність – це специфічний вид професійної діяльності, спрямована на виховання, навчання та розвиток особистості, що ґрунтується на цілеспрямованій, спеціальній взаємодії, метою якої є створення належних умов для суб'єкта навчання [2].

Будь-яка діяльність є мистецтвом, а особливо педагогічна. У свою чергу, мистецтво засновано на інтуїції, а педагогічна – на науці. Спираючись на вищесказаному, можна зробити, що одним із основних досягнень у розвитку педагогічної діяльності є моделювання. Разом з тим бачимо, що це не є випадковістю.

Педагогічні нововведення є основоположними у діяльності навчального закладу майбутнього і виступають як освітні інвестиції. У праці російського вченого П. Щедровицького «Новшества и инновации» визначається, що *«...освіта – це інвестиція у стартові можливості людини. Вибір (учнями, батьками, регіональними владами) тієї чи іншої освітньої орієнтації або напрямку підготовки є інвестиційним рішенням і вказує на можливу «точку» зустрічі цього суб'єкта з власним майбутнім»*.

Поняття «нововведення» (інновація) по різному трактується в енциклопедіях і словниках. Так в енциклопедії воно визначається як «новина», відновлення, практичне використання технічних та технологічних винаходів і досягнень.

Ми під поняттям «педагогічні нововведення» розуміємо зміни у змісті, технологіях управління навчально-виховним процесом навчальних закладів освіти, спрямовані на підвищення ефективності навчання та виховання.

Одним із нововведень в системі освіти України є створення навчального закладу нового типу (*школи майбутнього*) – **Національний центр обдарованої дитини**, адже навчання і виховання обдарованої особистості потребує певних умов для її розвитку і становлення.

У Концепції розвитку освіти України головним завданням є забезпечення освіти на основі збереження її фундаментальності і відповідності сучасним вимогам і потребам особистості, суспільства та держави.

За часи незалежності в Україні авторитарну педагогіку витіснила педагогіка співробітництва, де основою педагогічної діяльності є:

- *учитель*, який не просто передає навчальну інформацію, а виступає в ролі педагога-менеджера і режисера, готового запропонувати учню мінімально необхідний пакет засобів навчання;
- *навчальна інформація* як засіб організації навчальної діяльності, а не ціль навчання;
- *суб'єкт навчання* виступає як *суб'єкт діяльності* поряд з учителем, а розвиток його індивідуальних здібностей виступає однією з головних освітніх цілей.

Через розв'язання цілої низки протиріч і проблем, перехід від традиційної моделі до інноваційної проходить досить повільно.

Значне прискорення у політичному та інтелектуальному осмисленні соціальних, технічних, економічних і культурних феноменів, характерних для глобалізації, викликало необхідність створення підтримки і захисту інтересів обдарованих дітей, а також змінило погляди на підходи до їхнього навчання.

Нині головним запитом до освітян України стало виховання національної еліти серед обдарованої молоді, яка була б конкурентоспроможною на ринку праці не тільки у нашій країні, а й світі.

На сучасному етапі розвитку науки американські учені розуміють обдарованість як *потенціал до досягнення на надзвичайному рівні по відношенню до інших людей певного віку, навчання і соціального оточення*. Обдарованими і талановитими дітьми називають тих, хто за оцінкою спеціалістів, завдяки видатним здібностям, демонструють високі досягнення. Вони потребують особливих спеціалізованих навчальних програм. Перспективи розвитку таких дітей визначаються «рівнем їх досягнень і потенціальних можливостей в одній або декількох сферах: інтелектуальній, академічних досягнень, творчого або продуктивного мислення, спілкування і лідерства, художньої і психомоторної діяльності» [47].

У системі середньої освіти США диференційоване навчання справедливо вважають однією з оптимальних умов навчання обдарованих дітей. Окрім навчання у загальноосвітніх навчальних закладах і, так званих «різнорідних класах», популярною формою роботи з обдарованими є навчання їх у спеціалізованих навчальних закладах. Також ця система є популярною і в Російській Федерації. Враховуючи той факт, що у спеціалізованих навчальних закладах освіти рівень розвитку здібностей особистості не однаковий, американські педагоги запропонували стратегію «*індивідуальних швидкостей руху*» [47].

Обдаровані діти мають навчатися за індивідуальними програмами, а тому навчання потребує врахування їхніх особливостей, тобто, специфіки навчально-виховної мети, спрямованої на:

- удосконалення знань, умінь та навичок дитини;
- сприяння реалізації навчальних програм підвищенням рівня знань, умінь та навичок кожного окремо;
- поглиблення та розширення знань, виходячи з їхніх інтересів і спеціальних здібностей засобом індивідуалізації.

Індивідуалізація навчання створює умови розкриття обдарованості, інтересів та здібностей. Індивідуалізація навчання обдарованості повинна будуватись на основних провідних характеристиках обдарованості дитини, а саме: *більш високий рівень розвитку продуктивності, мислення, самостійність, незалежність, нахили до лідерства.*

Цими характеристичними результатами керувалась група учених НАПН України (В. Мадзігон, Н. Федорова, А. Цимбалару, Г. Шевченко, Л. Ковбасенко, В. Рибалко) разом зі співробітниками Міністерства освіти і науки України (В. Шинкаренко, Л. Тарасенко) та Головного управління освіти і науки (О. Бохно, Н. Геліон) міської державної адміністрації м. Києва, розробили Концепцію Національного центру обдарованої дитини (*додаток А*) та проект школи майбутнього – **Національний центр обдарованої дитини**, у якому буде створено умови для повноцінного розвитку обдарованості дитини (*додаток Б*).

2.4.1. Організаційно-педагогічні зміни

Організаційно-педагогічні зміни навчального закладу майбутнього – Національний центр обдарованої дитини – реалізуються зміною нормативно-правової та структурної бази.

Головною метою Центру є створення психолого-педагогічних, суспільно-економічних, нормативно-правових умов для всебічного розвитку обдарованої високоосвіченої особистості.

Діяльність Центру здійснюється на виховних засадах, серед яких: національна гідність, громадянськість, доброзичливість, толерантність, взаємоповаги, моральність, демократичність, індивідуальність, свобода слова, висока духовність тощо.

Організаційно-педагогічна структура Центру відповідає сучасним принципам:

- *цілісності*, що забезпечує єдність і взаємозв'язок усіх ступенів освіти;
- *наступності* на кожному освітньому ступені всіх компонентів навчально-виховної системи – цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм;

- *варіативності*, що створює умови для побудови гнучких і динамічних освітніх структур із врахуванням державних особливостей, а також багатьох каналів отримання освіти;

- *адаптивності*, що сприяє побудові дошкільної, загальної середньої та вищої освіти відповідно до віку та психофізичних особливостей дитини в інтересах її творчого розвитку, а також дозволяє враховувати актуальні та перспективні потреби суспільства.

Новизна Центру полягає в тому, що принцип неперервності освіти і виховання реалізується через об'єднання в одну освітню систему п'яти ступенів, що надають дитині можливість отримувати:

- **по-перше**, фундаментальні та поглиблені знання (навчальний рух по вертикалі);

- **по-друге**, шукати себе в галузях як: спортивно-художньо-естетична; суспільно-гуманітарна; загально-технічна; академічна (пошуково-селекційний рух по горизонталі).

Рух по вертикалі має певні особливості, а тому поділений на етапи і ступені:

- *перший* етап – пошуково-особистісно орієнтований;
- *другий* – орієнтовно-стимулюючий;
- *третій* – поглиблене навчання;
- *четвертий* – профільна підготовка;
- *п'ятий* – початкова професійна підготовка.

У свою чергу етапи складаються із ступенів:

- 1) дошкільні групи розвитку – для дітей 5–6 років;
- 2) початкова школа – 1–4 класи;
- 3) основна школа – 5–7 класи;
- 4) основна школа – 8–9 класи;
- 5) старша школа – 10–12 класи.

2.4.2. Змістові нововведення

Зміст освіти. Питання пов'язані зі змістом навчання молодого покоління завжди у центрі уваги представників педагогічної системи. Нині ці питання є ключовими для педагогічної науки, покликаної швидко реагувати на запити суспільства. У сферу сучасних і майбутніх педагогічних досліджень повинні потрапити виключно важливі проблеми. Тому, особливого значення набуває розробка критеріїв здатності виховної ефективності діяльності, застосування фундаментальних знань на практиці, адже діяльність залишиться «нейтральним процесом» без освіти, економіко-конкурентоспроможності, морально-етичного виховання, виховання

колективізму, відповідальності. Таким чином, важливим є здійснення на практиці переходу від «діяльності-роботи» до «діяльності-турботи», коли учень стане активним, творчим учасником навчального колективу. При цьому прогнозування змісту освіти має бути складовою державного планування і здійснюватись лише на науковій основі.

Методи і засоби навчально-виховної діяльності. Сучасний розвиток інформаційних технологій збільшив наукову та інші інформації і, у той же час, зумовив «старіння» інформації, отриманої раніше. У будь-якій галузі практично щороку поновлюється інформація, змінюються види діяльності без зміни її місця. Тому головним завданням навчальних закладів будь-якого ступеня є навчання молодого покоління творчо і нестандартно мислити, самостійно вдосконалювати, поновлювати і розвивати свої знання, іншими словами *навчатися упродовж всього життя*.

Орієнтація на розвиток творчих здібностей молодого покоління пронизує сучасні дидактичні дослідження. При цьому дослідник спирається на значущі фундаментальні теоретичні положення, закони і закономірності. Сьогодні не є новинкою використання мультимедійних засобів навчання, електронних підручників, дистанційне навчання тощо.

Наразі учитель є освітнім менеджером, тьютором який навчає самостійно отримувати знання. Комп'ютерна техніка та її програмне забезпечення функціонують в якості *об'єкта вивчення*. Необхідністю є теоретичне і методологічне обґрунтування дидактичної проблеми, шляхом вивчення досвіду такої діяльності, теоретичне осмислення та практичне виявлення можливих протиріч і реалізації цілей навчання та виховання.

Організаційні форми навчання і виховання. Дослідження організаційних форм навчання і виховання у педагогічній системі розвиваються не належному рівні. Тут присутні: пасивність, консерватизм, інертність, затримка суспільних запитів. Класичною формою у навчальних закладах є навчальне заняття. При високій його організації учні не лише оволодівають знаннями та навичками, а й набувають суспільно необхідні якості особистості.

Прогнозуючи подальший розвиток системи освіти деякі зарубіжні вчені, як ідеал, висувають домінуючу *індивідуальну форму навчання*, покладаючи великі надії на програмоване навчання з використанням комп'ютера та інших технічних новацій.

Індивідуальний підхід є необхідною умовою навчального процесу в майбутньому. За використання інформаційних технологій людина має більше вільного часу, який повинна використовувати з користю для себе. Очевидно і система освіти також повинна передбачити такий розвиток подій і не лишитись осторонь цієї проблеми. Скорочення навчального часу

дає можливість для здійснення позакласної та позашкільної діяльності, участі у творчих заходах різного профілю самоосвіти і самовдосконалення. Ця тенденція повинна отримати педагогічну інтерпретацію і відповідно прогностичне обґрунтування.

Наведена характеристика об'єктів педагогічного прогнозування (цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм діяльності) дозволяє стверджувати, що в основних рисах воно має інваріантний характер для різних освітніх підсистем.

Проведення модернізації змісту навчального процесу визначається появою нових навчальних планів, програм, підручників, посібників тощо.

Здійснення навчально-виховної роботи Центру планується у взаємодії з соціальним оточенням. Це значно посилить роль дитини у формуванні її як особистості, створить передумови для координації виховного впливу Центру та інших соціальних інститутів.

Навчання у Центрі проводиться на основі суб'єкт-суб'єктних відносин та індивідуалізації, основними напрямками якої є:

- диференціація за рівнем навчальної діяльності;
- диференціація за загальними здібностями;
- профільна диференціація навчання дітей.

Рух по горизонталі має чотири потоки:

• перший потік («СЕ») призначений для навчання та виховання дітей, які виявляють інтерес і схильність до вивчення предметів *спортивно-художньо-естетичних*;

• другий потік («СГ») призначений для навчання та виховання дітей, які виявляють інтерес і схильність до вивчення предметів *суспільно-гуманітарних*;

• третій потік («ЗТ») призначений для навчання та виховання дітей, які виявляють інтерес і схильність до вивчення *загальнотехнічних* предметів;

• четвертий потік («А») – академічний, що передбачає організацію навчально-виховного процесу в творчих секторах, де навчання здійснюється у різновікових групах учнів за індивідуальними планами (повна відмова від традиційної класно-урочної системи), перехід до інноваційної системи навчання – *сектору вільного розвитку або індивідуально-пошукової школи*.

Перші три напрями об'єднані в сектор науково-пошукового і вільного розвитку, четвертий відноситься до самонавчання, проте існує ще й п'ятий – індивідуально-пошукове навчання.

Кожний ступінь навчального закладу нового типу має **пріоритетні педагогічні функції**.

Перший ступінь, основою якого є *ігрова діяльність*, має перед собою пріоритет науково-пошукового розвитку дитини, коли через дидактичні ігри, що поступово ускладнюються, розкриваються здібності, інтереси, нахили. Систематична співпраця учителів, вихователів, психологів надає можливість відслідковувати розвиток дитини, розкривати та розвивати її здібності, інтереси, нахили.

Навчання дітей на *другому ступені* здійснюється за *базовою програмою* через науково-пошуковий розвиток, дидактичні ігри та інші види навчальної діяльності. Учителі, вихователі разом з психологами систематично спостерігають за діяльністю і розвитком дитини, колегіально визначають її здібності, нахили, інтереси. Завершується навчання на цьому ступені комп'ютерним випробуванням, а також рекомендаціями щодо вибору подальшого напрямку навчання.

На *третьому ступені* дитина поряд з базовою освітою *поглиблено вивчає навчальні предмети*, необхідні для обраного напрямку навчання. На цьому ступені навчання закінчується олімпіадами. На основі результатів олімпіад, спостережень та загальних висновків учителів і психологів та відповідної профконсультаційної діяльності, проведеної фахівцями, діти обирають подальший профіль навчання.

На *четвертому ступені* разом з базовою освітою забезпечується здобуття дитиною *профільної підготовки*, яка на *п'ятому ступені диференціюється* у відповідну *початкову професійну підготовку* із можливістю продовжити навчання у вищих навчальних закладах.

Для створення оптимальних умов розвитку природних задатків дошкільників і учнів різного віку планується сформувати сприятливе розвивальне середовище. З цією метою заплановано створити чотири різних за складністю **етапи** навчальної діяльності:

I-й – має форму групової діяльності;

II-й і III-й – використовують *традиційну* (класно-урочну і частково індивідуальну) систему;

IV-й і V-й – *інноваційну* – індивідуально-пошукову (відмова від класно-урочної) систему.

Починаючи з III-го етапу навчання дитина обов'язково займається самоосвітою, науково-пошуковою діяльністю, саморозвитком, бере активну участь у проведенні внутрішніх та зовнішніх предметних олімпіад, є учасником МАН.

Відповідно до творчих здібностей, інтересів, нахилів та навчальних можливостей дітей диференціюється та інтегрується не лише зміст навчання, а й теми його освоєння. У зв'язку з цим учням надається можливість просуватися у вивченні одного, декількох або всіх навчальних

предметів в індивідуальному темпі, шляхом створення чотирьох потоків «СЕ», «СГ», «ЗТ», «А».

Можливість переходу до наступного класу після виявлення встановленого навчальною програмою рівня знань, умінь та навичок, дозволить значно підвищити ефективність процесу розвитку природних здібностей, нахилів, інтересів кожної дитини як творчої особистості. Таким чином, у цьому виражається **інноваційність** Центру.

Після закінчення навчання у Центрі діти вступають до вищих навчальних закладів. З метою забезпечення наступності між середньою та вищою освітою у Центрі передбачена структура – **корпоративний університет**, який має власні юридичні філії в усіх ВНЗ м. Києва. Його функція полягає у наданні професійно орієнтованих послуг з вищої освіти учням і випускникам Центру.

Творчо-розвивальні школи у своїй структурі мають **експериментальні творчі майстер-класи** різних спрямувань. Профілі для їх відвідування діти обирають самостійно, що можуть бути постійними або змінними відповідно до вподобань, нахилів і здібностей. Кожен із творчо-розвивальних майстер-класів забезпечується навчальним приміщенням, відповідною матеріально-технічною базою, обслуговуючим персоналом.

Однією з умов діяльності Центру є участь суб'єктів навчально-виховного процесу у навчально-пошуковій діяльності, що здійснюється у кожному майстер-класі, на олімпіадах різного рівня, роботі Малої академії наук.

Таким чином, робота Центру як експериментальної інноваційної навчальної установи, спрямована у майбутнє та має на меті забезпечити всебічний розвиток особистості. Центр не просто дасть обдарованим дітям глибокі та міцні знання, а й забезпечить виховання активної особистості з належним рівнем інтелектуального, естетичного, трудового, фізичного розвитку й ціннісних орієнтацій, що, у свою чергу, дасть ефективний розвиток інтелектуальних сил нації, які вирішують долю майбутнього держави.

2.4.3. Технологічні нововведення

Технологічні нововведення для створення належних умов розвитку обдарованості дитини проявляються у:

- демократичних формах управлінської діяльності Центру;
- досконалості навчального-виховного процесу;
- структурі навчального дня та тижня;
- проведенні навчальних занять.

У теорії педагогіки поняття «педагогічна технологія» розглядається як напрям, що ставить за мету підвищення ефективності освітнього процесу та розкриття обдарованості, досягнення запланованих результатів навчання.

Дж. Брунер, Т. Сакамото, Д. Карнегі визначили технологію навчання як галузь знань, що обумовлена закономірностями побудови, реалізації й оцінки навчального процесу з урахуванням цілей навчання.

У вітчизняних працях учених поняття «педагогічна технологія» почало постійно вживатися з 70-х рр. ХХ ст. у зв'язку із впровадженням програмованого навчання. Учені В. Безпалько, В. Данюшенков, В. Питюко та ін. вбачають у педагогічній технології – проектування процесу формування особистості учня, що гарантує педагогічний успіх незалежно від майстерності вчителя.

Ми схильні до такого визначення, що *педагогічні технології – це певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання у відповідності до поставленої мети, певною мірою алгоритмізація спільної діяльності вчителя та учнів у процесі навчання, узгодженість їх дій та взаємовідносин.*

Теоретичною основою технології навчання є системний підхід до структури навчального процесу та його основних компонентів (мети, принципів, змісту, форм, методів, засобів, умов та результативності). Як основні характеристики педагогічної технології визначаються її системність, індивідуальність, концептуальність, науковість, інтегративність, гарантованість, результативність, відтворення, інформаційність, оптимальність, можливість, тиражування і перенесення у нові умови.

Характеристика педагогічних технологій у діяльності вчителя – фрагменти педагогічного процесу (при засвоєнні будь-якої теми, розділу навчального предмету чи між предметного комплексу) відбувається на технологічному рівні та характеризується:

- наявністю чітко і діагностично заданої мети, тобто, корекційно-вимірними уявленнями про поняття, операції, діяльність учнів, очікуваного результату навчання;
- насиченням змісту навчання взаємодії учасників навчально-виховного процесу на кожному етапі, а також їх взаємодії з інформаційною технікою (комп'ютером, відеосистемою, Інтернетом тощо);
- мотиваційним забезпеченням діяльності вчителя та учня, засноване на реалізації особистісних функцій у цьому процесі (вільний вибір, креативність, життєвий і професійний зміст);
- визначенням меж правлостворюючої (алгоритмічної) і творчої діяльності вчителя, що дозволяє відступити від правил;

- застосуванням у навчально-виховному процесі інноваційних засобів і методів переробки інформації.

Формування творчої інтелектуальної особистості значною мірою залежить від технологічних нововведень, що виступають однією з парадигм сучасної освіти.

Масове впровадження педагогічних технологій відносять до початку 60-х рр. ХХ століття. Теорія та практика здійснення технологічних підходів до навчання відображена у працях В. Андрєєва, С. Архангельського, Ю. Чабанського, М. Нікандрова, О. Савченко, В. Мадзігона, В. Паламарчук, Б. Блума, Дж. Брудера та ін.

У витоків технологізації педагогічного процесу стояв видатний педагог А. Макаренко, який у «Педагогічній поемі» написав: «...наше педагогічне виробництво школи не будувалось за технологічною логікою, а завжди за логікою моральної проповіді... А саме тому у нас просто відсутні важливі підрозділи виробництва: технологічний процес, облік операцій, конструкторська робота, застосування кондукторів і пристосувань, нормування, контролю, допуску, браку» [46]. Творча спадщина дозволяє зробити висновок: його багаторічна педагогічна діяльність – це спроба розробити і реалізувати власну технологію навчання та виховання на практиці. Існуючі нині педагогічні технології є частиною загальної культури суспільства. Вони дозволяють особистості гармонійно розвиватися і жити в інформаційно і технологічно насиченому суспільстві, глибше і ефективніше реалізовувати власний інтелектуальний потенціал.

Основними елементами технологічних нововведень у навчальному закладі майбутнього є *форми, методи та засоби навчання та виховання*. Технологічні нововведення можна побачити на рис. 4.

До технологічних нововведень ми відносимо також *розклад навчальних занять* обдарованих учнів. У ньому передбачається динаміка працездатності дитини упродовж тижня, чверті, навчального року. Найпродуктивніші дні тижня (вівторок, середа, четвер); найбільша працездатність упродовж навчального дня (друга-третья година навчального заняття), найнижча продуктивність навчальної діяльності спостерігається наприкінці кожного півріччя. Знаходяться оптимальні співвідношення між організаційною основою, що надає можливість встановити певний ритм навчальної діяльності й визначити оперативність окремих режимних моментів. Це означає, що режим навчальної діяльності не повинен сковувати творчу діяльність обдарованої особистості (учня й учителя). На рис. 5 показано режим навчальної діяльності ЗНЗ II-го ступеня.

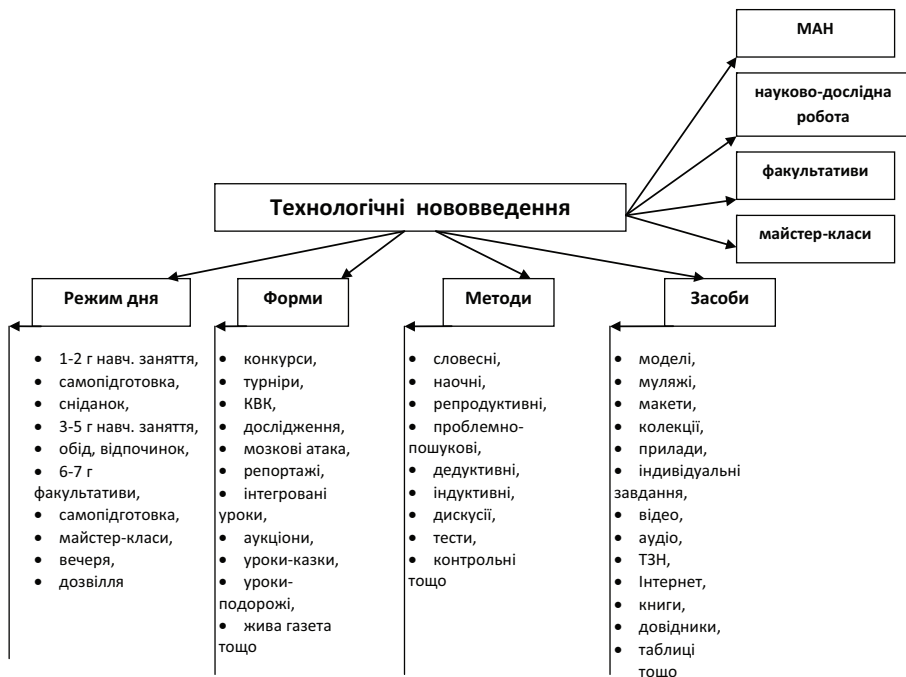


Рис. 4. Технологічні нововведення у навчально-виховному процесі Національного центру обдарованої дитини

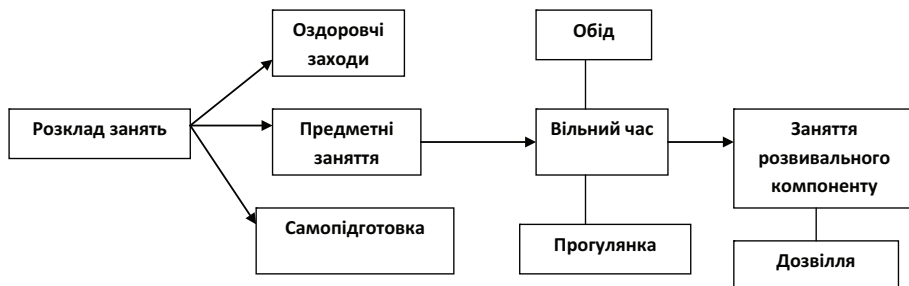


Рис. 5. Режим навчальної діяльності учнів ЗНЗ II-го ступеня

Учні II-го ступеня та 5-ті класи навчаються без домашніх завдань. Учні III-IV-го ступенів здійснюють самопідготовку як у першій, так і другій половині навчального дня з учителями-предметниками.

Психологічний дискомфорт, перенавантаження викликають фізичну, емоційно-вольову втому дитини і, як результат, у значної частини учнів знижується працездатність до навчання. Тому, ми пропонуємо нове технологічне нововведення – це варіативна тривалість навчального заняття.

Сучасна дидактика пропонує таку тривалість навчальних занять: 20, 30, 35, 45 і 90 хв. Базуючись на вищесказаному і ґрунтуючись на досвіді автора, можна запровадити наступну тривалість навчальних занять:

- для учнів II-го ступеня (1-й клас) – урок тривалістю 30 хв;
- 2-го класу – 35 хв;
- 3–6-го класів – 45 хв;
- для решти учнів – 90 хв з відпочинком у 15–20 хв (з автономними музичними дзвониками).

Досвід свідчить, що такий режим навчання призводить до підвищення пізнавального інтересу до навчання і як результат, сприяє зростанню рівня успішності.

Основною формою навчального процесу у ЗНЗ є навчальне заняття, тому ми пропонуємо здійснювати професійну діяльність учителів лише у нетрадиційних формах навчання, що мають гнучку, варіативну структуру і орієнтуються на підвищення інтересу до навчання, розвиток творчих здібностей та розкриття обдарованості дитини. А для цього вчитель мусить бути творчим, нестандартним у своїй професійній діяльності.

Учитель має працювати за авторською програмою, у якій прослідковується зв'язок відомих дидактичних принципів з новими концепціями, репрезентуються сучасні методологічні засади (синергетика, діалог культур, педагогіка еволюційного і гармонійного розвитку тощо), що мають відповідати філософії єдності, ідеї академіка В. Вернадського про ноосферу (від грец. *noos* – ум, розум + сфера), тобто, новий еволюційний стан біосфери [43].

Сучасні відкриття підтвердили передбачення вчених-космістів К. Ціолковського, В. Вернадського, Н. Бердяєва про вступ Землі у нову еру розвитку. За висловом В. Вернадського «...людина перетворилась у головну геологічну силу на планеті. Діяльність її стає визначальним фактором у формуванні ноосфери...» [там само].

Формування творчого мислення, що так необхідне обдарованій дитині, залежить від того наскільки вчитель вміло застосовує методи навчання. Методи навчання – це знаряддя педагогічної діяльності вчителя. Ми пропонуємо вчителю використовувати *перцептивні* (продуктивні, проблемно-пошукові), *гностичні* (інформаційні, евристичні, дослідницькі), *логічні* (розумової обробки інформації: аналіз, порівняння, аналогія, синтез, узагальнення тощо) та *мотиваційні* (пізнавальні, дискусії тощо) методи навчання [65].

Усе, що *використовується* і *демонструється* під час навчальних занять *формує, підвищує* і *закріплює* знання, уміння та навички учнів.

Важливим для розкриття обдарованості дитини є технологічне нововведення – це *індивідуальна робота* з учнем, що полягає в організації самостійної пізнавальної діяльності. Вона є одним із засобів підготовки учнів до активної самоосвітньої діяльності, що є основною дидактичною метою.

Наступною технологією навчання обдарованих дітей є *індивідуальне* та *індивідуально-групове* навчання як компонент навчальної системи. Його сутність полягає в тому, що вчитель з учнем проводить навчально-консультативну роботу. Під час зазначених видів діяльності з учнями вчитель надає знання учням одного або різного віку одного типу обдарованості. За такою формою організації навчання учні долучаються до навчального процесу в різні періоди навчального року, дня або під час вивчення конкретного матеріалу.

Індивідуалізація навчання повніше реалізує творчий розвиток кожного учня з урахуванням різниці в інтелектуальній, емоційно-вольовій та дійово-практичній сферах, особливостей фізичного і психічного розвитку кожного учня. Індивідуалізація завершує диференціацію і означає перехід дитини від класно-урочної системи навчання до індивідуальної [65].

Вважаємо за необхідне нагадати про визначення понять «диференціація» та «інтеграція». Ці поняття взаємопов'язані тому відповідь буде одна. Так С. У. Гончаренко в Українському педагогічному енциклопедичному словнику визначає, що: диференціація та інтеграція – це взаємопов'язані процеси, якими супроводжується розвиток науково пізнання. *Диференціація* наук полягає у появі декількох наук, що вивчають детальніше і глибше коло явищ, яке до цього було предметом дослідження однієї науки, а також у появі наук, предметом дослідження яких стають явища, суміжні між фундаментальними науками. *Інтеграція* наук полягає у взаємопроникненні методів дослідження з одних наук в інші, у виробленні спільного для ряду наук підходу до вивчення, теоретичного опису і пояснення явищ.

Диференціація навчання (від латин. *differentia* – різниця) – стосовно загальноосвітньої школи поділ навчальних планів у старших класах середньої школи. Диференціація навчання може будуватися як за науково-теоретичними профілями (гуманітарний, фізико-математичний, хімічний, біолого-агрономічний), так і науково-дослідний. Може здійснюватися у формі додаткових занять за вибором за рахунок часу, відведеного для цієї мети навчальним планом з метою подальшого навчання у вищому навчальному закладі цього профілю.

2.4.4. Матеріально-технічні нововведення

Матеріально-технічне забезпечення умов для розвитку обдарованості дитини характеризується матеріальними та моральними заохоченнями учителів, розвиненою матеріально-технічною базою (*додаток В*).

По-перше, це відповідні приміщення, що відповідають сучасним вимогам організації навчально-виховного процесу.

По-друге, забезпечення Центру меблями, що відповідають сучасним санітарно-гігієнічним нормам, вимогам раціональної організації навчально-виховного процесу, мають відповідний стан та умови зберігання.

По-третє, це оснащення сучасним та інформаційним, тобто навчальним обладнанням, наочними посібниками, засобами навчання, а також максимальне створення сприятливих умов для виконання одного з головних принципів – наочність у навчанні.

По-четверте, створення умов, що забезпечують дотримання санітарно-гігієнічного режиму загальноосвітніх навчальних закладів.

Для забезпечення виконання соціальних, психологічних і педагогічних завдань та реалізації поставленої мети Центру необхідна відповідна матеріально-технічна база, що створюється за такою структурно-організаційною моделлю (*рис. 6*).

Із *рис. 6* видно, що до матеріально-технічної бази Центру входять модулі:

- **навчальний** – школа раннього розвитку I-го ступеня (від 3-х до 5-ти років), загальноосвітній навчальний заклад I–III-го ступенів, школа мистецтв, хореографічна школа, музична школа, школа природи, корпоративний університет;
- **дослідницький** – навчальні-дослідні лабораторії, сектор вільного розвитку, експериментальні майстерні (авто, столярна, токарна, слюсарна, гончарна, швейна, кулінарна, електро, авіамодельна, кібернетики, монументального мистецтва, скульптури, архітектури), бібліотека, медіатека, теплиці, оранжерея, лінгфонні кабінети, планетарій, політехнічний музей, філія Малої академії наук, Інтернет-центр, профорієнтаційний кабінет, обсерваторія, планетарій;
- **мистецький** – тренувальні зали (хореографічні, художні, виставкові, кіноконцертні, прикладного мистецтва), шкільний театр, музей культури і народної творчості, школа літературної творчості, мультимедійна студія, телевізійна студія;
- **спортивно-оздоровчий** – спортивна школа, ковзанки (критий, відкритий), стадіони (критий, відкритий), паркова зона, корти, басейни (критий, відкритий), спортивні та ігрові майданчики, зали (тренажерний, гімнастичний, боксерський, вільної боротьби);

- **навчально-виробничий** – навчальні майстерні, цехи (дидактичних ігор, навчальних засобів, моделювання, конструювання, художнього та промислового дизайну), шкільна пасіка, навчально-дослідне поле, автошкола, видавництво;
- **медично-реалітаційний** – медико-діагностичні, психологічного розвантаження, стоматологічні, процедурні, водолікувальні кабінети, фітобар, зал для ЛФК, фітосауна, ізолятор;
- **соціальний** – соціально-психологічна служба, ігрові кімнати, харчовий блок, пральня, кафетерій, дитячий готель, зелена рекреація, світломузичні фонтани, зимовий сад, побутові кімнати, гаражі для шкільного автобусів та автомобілів.

Кожний модуль відповідає сучасним вимогам, стандартам та санітарно-гігієнічним нормам. Загальна площа 20880 кв. м. кошторисом 61 млн гривень.

Головним завданням існування Центру є фінансування навчального закладу, соціального розвитку трудового колективу і оплати праці його працівників. Кошти на це виділяються з державного бюджету, що виділяються за стабільними нормами. Нормативом бюджетного фінансування виступають ціни за послуги, що надаються навчальному закладу освіти. Вони встановлюються за основним показником – це річна вартість навчання одного учня у закладі. Структура та величина нормативних витрат забезпечує відшкодування матеріальних і прирівняних до них витрат з надання коштів на витрату заробітної плати, створення необхідної матеріально-технічної бази, а також соціального розвитку і матеріального стимулювання педагогічного колективу.

Окрім державного нормативного фінансування заклад має право на знаходження додаткових джерел фінансування, вибір доцільної моделі господарювання, використання прийнятних форм створення власних фондів. Додаткове фінансування закладу може складатись за рахунок: державного бюджету, спонсорів, меценатів, коштів засновника, додаткових освітянських послуг, комерційної діяльності згідно статуту закладу [65].

Матеріально-технічне нововведення можна відобразити за схемою на рис. 6.

Наповнюваність навчальних груп на перевищує 10 осіб.

Усі навчальні приміщення мають бути обладнані одномісними партами. Кольори стін та меблів повинні відповідати державним стандартам, щоб діти почувалися комфортно.

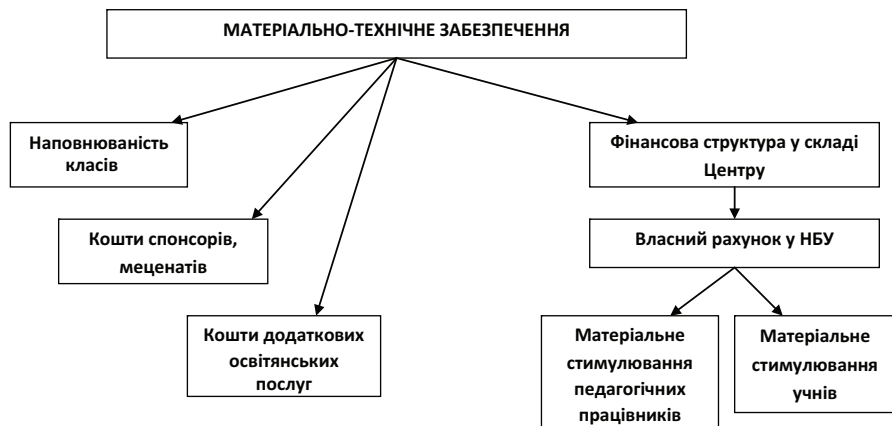


Рис. 6. Матеріально-технічне нововведення

Контрольні запитання та завдання

1. Що розуміють під педагогічною прогностикою?
2. Що розуміють під педагогічним прогнозуванням?
3. Які ідеї педагогічного прогнозування висунули відомі вчені-педагогі: Й. Песталоцці, С. Швацький, А. Макаренко та ін.?
4. Які концепції сутності людини та її розвитку Ви знаєте? У чому їх смисл?
5. Назвіть та обґрунтуйте напрями педагогічного прогнозування?
6. Як Ви розумієте поняття «розвиток»? За якими ознаками можна визначити різницю між поняттями розвитку та зростання?
7. Як Ви розумієте поняття «виховання»? У чому різниця між вихованням і освіченістю?
8. Які принципи для педагогічного прогнозування Ви знаєте? Які з них, на Вашу думку, є найважливішими? Які б Ви додали?
9. Що Ви розумієте під педагогічною проектною діяльністю? Які її характерні риси?
10. Що Ви розумієте під соціальним замовлення в освіті? Як би Ви його реалізували?
11. Обдарована дитина: ваше обґрунтування цього поняття.
12. Здібності та задатки. Чи є між ними різниця? Обґрунтуйте.
13. Талант, геніальність. Професійні здібності. Порівняйте.
14. Обґрунтуйте поняття «інтелект» і «креативність». Розкрийте їх відношення до обдарованості.
15. Обґрунтуйте поняття «педагогічна технологія». Які педагогічні технології Ви знаєте?
15. Які педагогічні технології відносяться до активних і традиційних? Обґрунтуйте.
16. Які б умови Ви створили для навчання обдарованих дітей, якби Ви були директором навчального закладу?
17. Що Ви б змінили у навчальному процесі обдарованих дітей?
18. Чи влаштовує Вас виховна система у загальноосвітніх навчальних закладах? Що, на вашу думку, необхідно реформувати?
19. За якими критеріями Ви б проводили відбір обдарованих дітей? Перерахуйте їх.
20. Ваше ставлення до вундеркінда. Як його не загубити у колективі?
21. Назвіть декілька помилок у сьогоднішній системі навчання? Як їх можна ліквідувати?

Використана література

1. *Алфімов В. М.* Створення та функціонування ліцею / В. М. Алфімов // Школи нового типу України: досвід і проблеми. – Донецьк, 1992. – С. 68.
2. *Ангеловски К.* Учителя и инновации / К. Ангеловски. – М., 1991. – 156 с.
3. *Архангельський В. Е., Пантина Н. С.* Методологические вопросы разработки модели специалиста / В. Е. Архангельський, Н. С. Пантина // Сов. Педагогика, 1977. – № 5. – С. 100–108.
4. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
5. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
6. *Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
7. *Бабанский Ю. К., Потапчик М. М.* Оптимизация педагогического процесса: В вопросах и ответах. – 2-е изд. перераб. и доп. – К.: Рад. школа, 1984. – 287 с.
8. *Батышев С. Я.* К вопросу повышения эффективности педагогических исследований / С. Я. Батышев; Сов. Педагогика, 1981. – № 9. – С. 61–69.
9. *Бауэр А., Эйхгорн Г., Кребер Г.* и др. Философия и прогностика: Мировоззренческие и методологические проблемы общественного прогнозирования / А. Бауэр, Г. Эйхгорн, Г. Кребер. и др. – М.: Прогресс, 1971. – 424 с.
10. *Безрукова В. С.* Педагогика / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 1993.
11. *Бестужев-Лада И. В.* Поискное социальное прогнозирование: Перспективные проблемы общества (опыт систематизации) / И. В. Бестужев-Лада. – М.: Наука, 1984. – 271 с.
12. *Блонский П. П.* Задачи и методы народной школы / П. П. Блонский // Избр. пед. и психол. Соч. в 2 т. / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 39–85.
13. *Васильев Ю. А.* Ленин и социальное предвидение / Ю. А. Васильев. – Минск: Изд. Белорус. ун-та, 1978. – 270 с.
14. *Виноградов В. Г.* Научное предвидение: гносеологический анализ / В. Г. Виноградов. – М.: Высш. шк., 1973. – 188 с.
15. *Гаврилюк В. В.* Становление системы образования региона / В. В. Гаврилюк. – Тюмень: Изд-во Тюмен. ун-та, 1998.

16. *Гарднер Говард*. Структура раз ума: теория множественного интеллекта: Пер. с англ. / Говард Гарднер. – М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2007. – 512 с.
17. *Герасимов И. Г.* Научное исследование / И. Г. Герасимов. – М.: Политиздат, 1972. – 279 с.
18. *Гершунский Б. С.* Дидактическая прогностика: некоторые актуальные проблемы теории и практики / Б. С. Гершунский. – К.: Вища шк.: Изд-во при Киев. ун-те, 1979. – 240 с.
19. *Гершунский Б. С.* Категориальный синтез как необходимое условие трансформации передового педагогического опыта в теоретическое знание / Под ред. Э. И. Монозона, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского // Методологические и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта: Тез. докл. IX сессии Всесоюз. семинара по методологии и теорет. пробл. педагогики. – М.: Изд. АПН СССР, 1978. – С. 49–51.
20. *Гершунский Б. С.* Методологические предпосылки принятия оптимальных решений в неэкстремальных педагогических ситуациях / Б. С. Гершунский // Проблемы принятия решений в педагогической деятельности. – М.: Изд. АПН СССР, 1984. – С. 3–13.
21. *Гершунский Б. С.* О научном статусе и прогностической функции педагогической теории / Б. С. Гершунский // Сов. Педагогика, 1984. – № 10. – С. 64–71.
22. *Гершунский Б. С.* Педагогическая прогностика; [методология, теория, практика] / Б. С. Гершунский. – К.: Изд-во при Киев. ун-те ИО «Вища шк.», 1986. – 200 с.
23. *Гершунский Б. С.* Прогностические методы в педагогике / Б. С. Гершунский. – К.: Вища шк.: Изд-во при Киев. ун-те, 1974. – 208 с.
24. *Гончаренко С. У.* Педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 373 с.
25. *Григоренко Е. Л.* Экспериментальные исследования процесса активности: Автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Е. Л. Григоренко. – М., 1989.
26. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. А. Скаткина. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
27. *Загвязинский В. И.* Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В. И. Загвязинский. – *Alma mater*, 2004. – № 9. – С. 21–25.
28. *Загвязинский В. И.* Педагогическое предвидение / В. И. Загвязинский. – М.: Знание, 1987.

29. *Заир-Бек Е. С.* Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: Дис. ... на соиск. науч. степ. д.п.н.: спец. 13.00.01: «Теория и история педагогики» / Е. С. Заир-Бек. – СПб.: РПГУ, 1996.

30. *Иванов Д. А.* Экспертиза в образовании: учебное пособие для студ. высших учебн. заведений / Д. А. Ионов. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.

31. *Казаков В. Г., Кондратьев Л. Л.* Психология: ученик для индустр. пед.-техникумов / В. Г. Казаков, Л. Л. Кондратьев. – М.: Высшая шк., 1989. – 383 с.

32. *Кантор И. М.* Понятийно-терминологическая система педагогики / И. М. Кантор. – М.: Педагогика, 1980. – 158 с.

33. *Каптерев П. Ф.* Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев; Под ред. А. М. Арсеньева // Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 231 с.

34. *Кибернетика* и проблемы обучения / И. М. Кантор // Под ред. А. И. Берга. – М.: Прогресс, 1970. – 387 с.

35. *Коменский Я. А.* Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1982. – С. 224–476.

36. *Кондаков М. И.* Повышать эффективность педагогической науки / М. И. Кондаков // Сов. педагогика, 1983. – № 10. – С. 3–9.

37. *Константинов Н. А.* История педагогики / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.

38. *Королёв Ф. Ф.* В. И. Ленин и педагогика / Ф. Ф. Королёв. – М.: Педагогика, 1971. – 400 с.

39. *Краевский В. В.* Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ / В. В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.

40. *Кустов Л. М.* Теоретические и практические основы построения подготовки инженера-педагога (диагностическая, проекторочная, экспериментальная деятельность): Дис. ... на соиск. науч. степ. д.п.н.: 13.00.01: «Теория и история педагогики» / Л. М. Кустов – М.: МПУ, 1996.

41. *Кыверялг А. А.* Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллинн: Валгус, 1980. – 334 с.

42. *Лезгина М. Л.* Детерминация прогнозирования / М. Л. Лезгина. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1983. – 111 с.

43. *Лейтес Н. С.* Возрастная одарённость и индивидуальные различия: Избр. труды / Н. С. Лейтес. – М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2003. – 464 с.

44. *Луначарский А. В.* Воспитательные задачи советской школы / А. В. Луначарский // О народном образовании. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – С. 443–446.

45. *Мазурина Л. В.* Космическая география: начальный курс / Л. В. Мазурина. – М.: Российская Академия Естественных Наук, 2006. – 132 с.
46. *Макаренко А. С.* Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – М.
47. *Машбиц Е. И.* Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: Педагогическая наука – реформе школы / Е. И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1998.
48. Метод проектов в университетском образовании: Сб. науч.-метод. статей / Сост. Ю. Э. Краснов; Редкол.: М. Г. Багрова и др.; Под. ред. М. А. Гусаковского. – Вып. 6. – Минск: БГУ, 2008. – 224 с.
49. *Морева О. В.* Теоретические основы педагогического проектирования: Монография / О. В. Морева; Отв. ред. К. Н. Верховцев; ТВВИКУ МО РФ. – Новосибирск: Издательство СО РАН, 2006. – 270 с.
50. *Никандров Н. Д., Гершунский Б. С.* Актуальные проблемы методологии педагогики / Н. Д. Никандров, Б. С. Гершунский. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1984. – 48 с.
51. *Никитина Н. М.* Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – 2-е изд. испр. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 224 с.
52. *Никишина И. В.* Диагностическая и методическая работа в образовательных учреждениях / И. В. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2007. – 141 с.
53. *Обухов А. С.* Проблемы становления исследовательской позиции школьников / А. С. Обухов // Одарённые дети – достояние Москвы: Сборник материалов научно-практической конференции Университетского образовательного округа МГППУ (21 февраля 2007 г.). – М.: ООО «АЛВИАН», 2007. – С. 65–77.
54. *Олейников О. Н.* Модульные технологии: проектирование и разработка образовательных программ: учебное пособие / О. Н. Олейникова, А. А. Мурапвьева, Ю. Н. Коновалова, Е. В. Сартакова. – 2-е изд., переработ. и доп. – М.: Альфа-ИНФРА-М, 2010. – 256 с.
55. *Песталоцци И. Г.* О народном образовании и индустрии // Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. / Под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Клариана. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – С. 295–321.
56. *Печенев В. А.* Педагогика / В. А. Печенев. – М., 1981. – Т. 1. – С. 295–321.
57. *Пойа Д.* Математическое открытие / Д. Пойа. – М.: Наука, 1970. – 452 с.
58. Прогнозирование в социологических исследованиях: Методологические проблемы / Под ред. И. В. Бестужева-Лады. – М.: Мысль, 1978. – 272 с.
59. Прогностика: Терминология. – М.: Наука, 1978. – Вып. 92. – 32 с.

60. Психологические проблемы неуспеваемости / Под ред. Н. А. Менчинской. – М., 1971.
61. Рабочая книга по прогнозированию / Под ред. И. В. Бестужева-Лады. – М.: Мысль, 1982. – 430 с.
62. Развивающее образование. Диалог с В. В. Давыдовым. – Т. 1. – М.: АПК и ПРО, 2002.
63. Родионов В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования: Дис. ... на соиск. науч. степ д.п.н.: 13.00.01: «Теория и история педагогики» / В. Е. Родионов. – СПб.: РПГУ, 1996.
64. Смиковская Т. К. Технология проектирования педагогической системы учителя математики и информатики / Т. К. Смиковская. – Волгоград: Бланк, 2000.
65. Соловьева И. В., Джумагулова Т. Н. Одарённый ребёнок: дар или наказание. Книга для педагогов и родителей / И. В. Соловьева, Т. Н. Джумагулова. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2009. – 160 с.
66. Социальное проектирование. – М.: Мысль, 1989.
67. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
68. Теплов М. Б. Проблемы индивидуальных различий / М. Б. Теплов. – М., 1961. – С. 6–21.
69. Федорова Н. Ф. Організаційно-педагогічні умови діяльності школи-лабораторії наукової установи: Дис. ... на здобуття наук. ступ канд. пед. наук. спец. 13.00.01: «Теорія та історія педагогіки» / Н. Ф. Федорова // Інститут педагогіки АПН України. – К., 1999. – 209 с.
70. Фетискин Н. П. Психодиагностика детской одарённости / Н. П. Фетискин. – М.: Кострома, 2001.
71. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
72. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. и авт. вв. статей А. И. Пискунов. – 2-е изд. перераб. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
73. Хрестоматия по истории педагогики / Сост. Г. П. Вейсберг, Н. А. Желваков, С. А. Фрумов. – М.: Учпедгиз. 1940. – Т. 2. – Ч. 1. – 688 с.
74. Хрестоматия по педагогике / Под ред. З. В. Равкина. – М.: Просвещение, 1976. – 432 с.
75. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – (Серия: «Учебник нового века»).
76. Шацкий С. Т. Из курса лекций по педагогике / Под ред. А. И. Каирова, Л. Н. Скаткина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой // Пед. соч.: в 4 т. – М.: Просвещение, 1964. – Т. 3. – С. 379–486.

77. *Шишов С. Е.* Структура и содержание проектной деятельности. Метод проектов в России и за рубежом / С. Е. Шишов, В. А. Кальней, Е. А. Мищенко, Т. М. Матвеева // Стандарты и мониторинг в образовании, 2004. – № 5. – С. 21–29.

78. *Яковлева Н. О.* Педагогическое проектирование инновационных систем: Автореф. дис. ... на соиск. науч. степ. д.п.н.: 13.00.01: «Теория и история педагогики» / Н. О. Яковлева. – Челябинск, 2003.

79. [Электроний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm>

80. *Wollach M., Kogan N.* Modes of Thinking in Young Children. N.Y.:Holt, 1965.

Додатки

ДОДАТОК А

О П И С К О Н Ц Е П Ц І Ї

Національного центру обдарованих дітей

На сучасному етапі розвитку суспільства в освітньому і науковому просторі актуальними постали питання розвитку творчості, здібностей і нахилів особистості. Це вимагає консолідації зусиль між: системою освіти і наукою, наукою і технологією, технологією і новими умовами життя та створення моделі інноваційної школи, а особливо загальних навчальних закладів, що працюють з обдарованими дітьми із *соціально-незахищених категорій*, які будуть виконувати вагомую роль у процесі розвитку нашої держави і конкурентоспроможними фахівцями на ринку праці.

Керуючись **Конвенцією ООН про права дитини (1989 р.)**, **Всесвітньою декларацією про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей**, Указом Президента України **«Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні»** від 20 березня 2008 р. № 244, Законом України **«Про освіту»**, постановою Кабінету Міністрів України **«Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю»** від 27 серпня 2004 р., **Державною цільовою програмою роботи з обдарованою молоддю на 2007–2010 рр.**, Положеннями **«Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності»** від 26 грудня 2000 р. № 946/5167 та **«Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад»** від 13 травня 2002 р. № 428/6716, іншими законодавчими актами Президента і Кабінету Міністрів України, враховуючи звернення науково-освітнянської громадськості та на виконання ст. 5 згаданого Указу створюється експериментальний загальноосвітній навчальний заклад для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, **Національний центр обдарованої дитини** (далі – Центр).

Центр є інноваційним експериментальним державним загальноосвітнім навчальним закладом

1. Мета і завдання Центру

Виявлення різних видів обдарованості дитини – це, насамперед, врахування широкого спектру її здібностей, що повинні отримати визнання і можливості для подальшого розвитку. Відмінності між видами обдарованості не можуть розглядатися без врахування мотивації, самооцінки,

саморозвитку й інших індивідуальних особливостей особистості, від яких залежить реалізація здібностей.

1.1. Центр ставить перед собою завдання досягнення для всебічного розвитку обдарованої високоосвіченої особистості.

1.2. Виховною метою Центру є відтворення інтелектуального потенціалу нації, гармонійний розвиток та саморозвиток, морально-духовне становлення дитини, її підготовка до активної творчої, соціально значущої, сповненої особистісного смислу життєдіяльності, що є конкурентоспроможною в соціумі.

1.3. Навчальною метою Центру є набуття обдарованою дитиною сучасних знань, умінь та навичок на основі реалізації спеціальних розвивальних програм з підвищеним рівнем креативності, міждисциплінарності, інтегрованості, виходячи з її інтересів, нахилів, здібностей.

1.4. Розвивальною метою Центру є розвиток і саморозвиток творчого потенціалу особистості в умовах навчання та самонавчання, виховання та самовиховання і здатності обдарованої особистості до актуалізації та самореалізації у реальних суспільних умовах, що швидко змінюються.

1.5. Соціальною метою Центру є створення державою умов для виховання творчої еліти, здатної брати соціальну відповідальність, робити відкриття, збагачувати власне життєве середовище та Україну.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО КОМПЛЕКСУ НАЦІОНАЛЬНОГО ЦЕНТРУ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

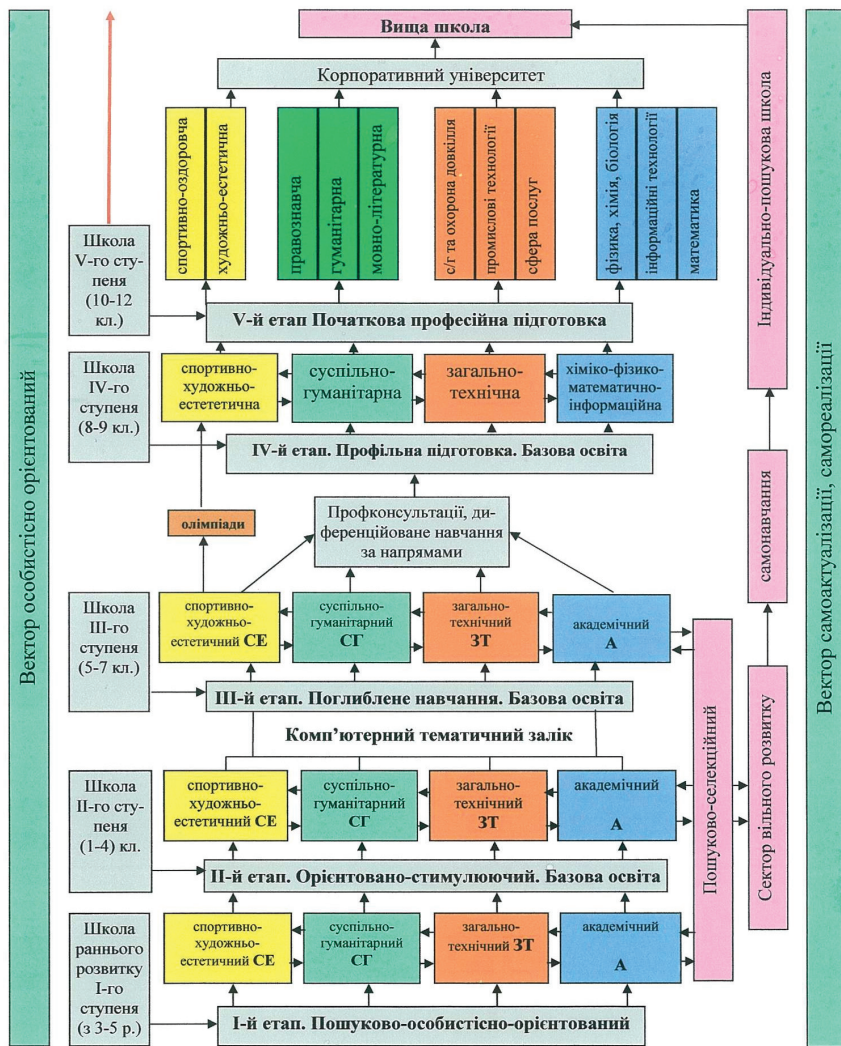
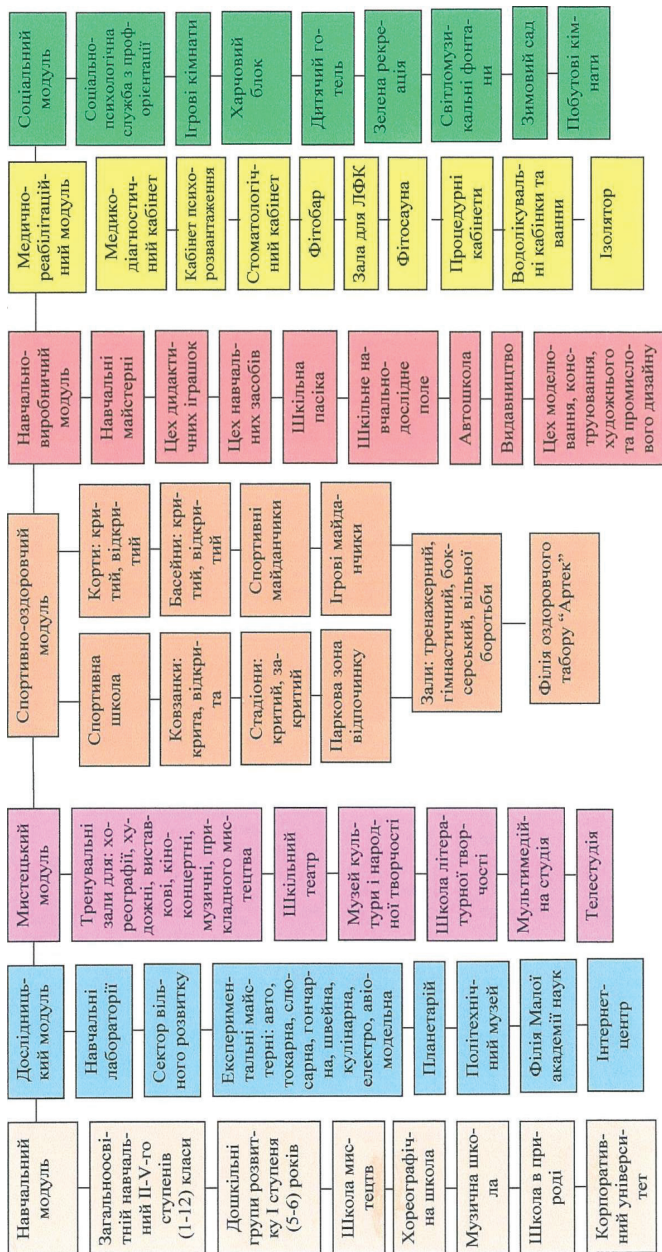


Рис 7. Структурно-функціональна модель навчально-виховного комплексу національного центру обдарованої дитини

Структурно-організаційна модель навчально-виховного комплексу національного центру обдарованої дитини «школа майбутнього»



Навчальне видання

Федорова Ніна Федорівна

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ
ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ШКОЛІ**

Навчально-методичний посібник

Редактор: Ласкова Анастасія Олександрівна

Верстка: Нікіфоров Сергій Петрович

Підписано до друку 26.03.2014 р. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Папір офс. 80 г/м². Друк цифровий.
Ум. др. арк. 5,46. Наклад 300 прим.
Замовлення № 16.

Інститут обдарованої дитини
вул. Артема, 52-Д, м. Київ, 04053
тел./факс (044) 481-27-27

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
серія ДК №3366 від 13.01.2009 р.