



# 1. НАУКА – ПРАКТИЦІ



**Ірина Василівна Бургун,**

доктор педагогічних наук,  
провідний науковий співробітник  
Інституту обдарованої дитини НАПН України,  
м. Київ, Україна

УДК 159.923

## ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ АКАДЕМІЧНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

*В статті розглянута проблема розвитку академічної одареності школярів. Автор розкриває поняття академічно одареного ученика як суб'єкта учебно-познавальної діяльності. Уточнена структура академічної одареності ученика. Обґрунтовано особистісно орієнтований підхід до навчання як умову становлення суб'єктності академічно одареного школяра.*

**Ключевые слова:** одаренность, академическая одаренность, учебно-познавательная деятельность, субъектность ученика, личностно ориентированный подход к обучению.

*The article deals with the problem of the development of the academic giftedness of schoolchildren. The notion of an academically gifted student as a subject of educational and cognitive activity is given. The structure of the student's academic giftedness is specified. The person-oriented approach is grounded as a condition for the formation of the subjectivity of an academically gifted schoolchild.*

**Key words:** giftedness, academic giftedness, educational and cognitive activity, subjectivity of the student, personality-oriented approach to learning.

Сучасне українське суспільство – інноваційне. Його функціонування залежить від швидкості впровадження нового знання в економіку, політику, культуру та інші сфери. Для такого суспільства важливим є людський фактор, концентрованим виявом якого постають творчі здібності, обдарованість, талант, що дають людині можливість сприймати і створювати нові ідеї, успішно орієнтуватися у калейдоскопі постійних змін. Ці властивості забезпечують як соціальну значущість окремої особистості, так і соціально-економічне процвітання суспільства. Обдарована, талановита молодь – це необхідний ресурс нації, майбутня еліта, політичні лідери та успішні бізнесмени, відомі науковці та митці, які забезпечать добробут та гордість держави, її шанс посісти гідне місце на міжнародній арені.

Важливим суспільним завданням є розвиток людського потенціалу та створення можливостей для його покращення за допомогою збільшення кількості обдарованих особистостей. Державна підтримка обдарованих, талановитих представників суспільства дасть змогу країні витримати міждержавну конкуренцію та досягати надприбутків. З цією метою вона повинна:

- створити оптимальні умови для організації навчання, виховання і розвитку обдарованих дітей та молоді;
- забезпечити соціально-економічну, психолого-педагогічну підтримку розвитку обдарованості;
- розробити науково-методичне забезпечення процесу розвитку обдарованості;
- підготувати педагогічні кадри для діяльності з обдарованими дітьми тощо.

Аналіз психологічної, педагогічної, методичної літератури надав можливість отримати висновок, що проблема розвитку дитячої обдарованості є одним з першорядних завдань психології та педагогіки. Тобто освіта є дієвим чинником формування і розвитку особистості. Тому перед сучасною українською середньою освітою як соціальним інститутом, що виконує соціальне замовлення соціуму, висувують завдання щодо розвитку обдарованості у підростаючого покоління.

Психолого-педагогічну проблему дитячої обдарованості досліджували багато науковців, серед яких Ф. Ганьє, Л. Термен, Дж. Рензуллі, Р. Стернберг, А. Танненбаум, Дж. Фельдхьюсен та ін. Обдарованість



визначають як індивідуальну потенціальну своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній діяльності. Необхідні для розвитку обдарованості природні задатки самі по собі не визначають її. Обдарованість розвивається у процесі засвоєння дитиною духовних та інших надбань людства, тобто під час процесі соціалізації.

Сучасна педагогічна наука й практика передбачають пошук нових підходів, технологій навчання, які сприяють пошуку, виявленню і розвитку обдарованості в учнів, оскільки розвиток обдарованості не можливий на спільному «освітньому конвеєрі». Для цього потрібні нові моделі та технології навчання.

Сучасне інформаційне суспільство характеризується надшвидким оновленням інформації, а також розвитком академічної обдарованості. Людина отримує «лавину» інформації (за останні два роки кількість інформації збільшилася у стільки разів, у скільки вона збільшилася за останні дві тисячі років), яку постійно необхідно проаналізувати, інтерпретувати та ухвалити рішення щодо її застосування. За таких умов людині недостатньо лише володіти готовими знаннями. Їй необхідні навички критичного мислення, що забезпечують правильне використання та контроль потоку інформації. Сучасна середня освіта має забезпечити розвиток в учнів умінь працювати з інформацією. Учні повинні навчитися вчитися. Розвиток в учнів умінь вчитися – це головне кредо сучасної освіти. Неграмотною сьогодні вважають не ту людину, яка не вмє читати, а ту, яка не вмє вчитися. Розвиток в учнів здібностей до навчання (академічної обдарованості) дозволить їм у майбутньому уникнути проблем, пов'язаних з потребою постійно оновлювати власний особистісний досвід.

Проблема розвитку академічної обдарованості перебуває на початковому етапі розвитку. Українські дослідники О. Буровий, В. Кузьменко, Н. Бельська [2] визначають методичні засади діагностики академічної обдарованості учнів ЗНЗ. Науковці проаналізували сучасний стан питання діагностики академічної обдарованості, відповідні методичні та метрологічні проблеми, розробили модель академічної обдарованості, структуру та принципи побудови комп'ютерної системи її діагностики, навели опис комп'ютерної системи діагностики академічної обдарованості в технології WEB 2.0 для використання у ЗНЗ.

Академічна обдарованість знаходить вияв у здатності учня здійснювати навчально-пізнавальну діяльність. Академічно обдаровані учні – це «свого роду неперевершені професіонали шкільної праці, чудові майстри швидкого, міцного та якісного засвоєння» [2].

У наукових дослідженнях виокремлено складники академічної обдарованості:

- когнітивні здібності;
- достатньо розвинені інтелектуальні здібності;
- мотивація;
- довготривала пам'ять;
- швидке засвоєння нових знань незалежно від

Наведена структура академічної обдарованості учня не вичерпує всіх її складників, оскільки не враховує структуру навчально-пізнавальної діяльності учнів, відповідно до якої має здійснюватися виокремлення структури академічної обдарованості.

З огляду на це, постає завдання уточнення структури обдарованості, що дасть змогу більш обґрунтовано розв'язувати проблеми пошуку підходів, технологій навчання, які сприяють її виявленню та розвитку. Це зумовило вибір теми статті та її завдання.

Діяльність розглядають як цілеспрямовану активність людини, що регулюється усвідомленою ціллю (метою), та забезпечує особистісно- або суспільно-значущий результат. Основними детермінантами діяльності є: мотив, ціль, умови, взаємодія яких визначає відповідні рівні: *діяльність, дії та операції*. Психологічну основу діяльності містять такі елементи: *потреба, мотив, мета, умови, результат*.

Діяльність має вирішальну значущість у становленні фізичних і духовних якостей людини. Розвиток та саморозвиток особистості може здійснюватися лише у діяльності. Це стосується й учня, розвиток якого відбувається під час навчання. Тому цілком виправданим є твердження, що розвиток академічної обдарованості учня відбувається в процесі його навчально-пізнавальної діяльності (учіння).

Розуміння сутності учіння як діяльності було пов'язано з привнесенням елемента його активності до навчання. У сучасних дослідженнях психологів та педагогів увагу акцентують на тому, що навчально-пізнавальна діяльність як і будь-яка інша, має місце лише тоді, коли учень є її суб'єктом.

Людина є суб'єктом завдяки своїй інтегрованій здібності – суб'єктності. Суб'єктність учня – це характеристика його активності, універсальної умови здійснення навчально-пізнавальної діяльності та першооснови здібностей. Активність та саморегуляція у взаємодії виражають першооснову здібностей [6].

Завдяки суб'єктності академічно обдарованого учня визначають суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності, для якого характерним є: здатність до особистісного цілепокладання та вміння конструктивно коректувати діяльність через порівняння мети з результатом діяльності; здатність прогнозувати результати власної навчально-пізнавальної діяльності; вміння розв'язувати конкретні завдання навчально-пізнавальної діяльності на основі аналізу її структури; вміння аналізувати, порівнювати, систематизувати; засвоювати світ предметів та ідей; здатність виробляти, перетворювати, створювати нові предмети та ідей; віднаходити нові, власні способи діяльності; здатність до рефлексії навчально-пізнавальної діяльності, регуляції поведінки відповідно до визначеної мети; усвідомлення власної значущості; відповідальність за результати діяльності; здатність до вибору в різних ситуаціях навчально-пізнавальної діяльності; спрямованість на реалізацію «самості» – самоосвіти, самооцінювання, самоаналізу, самовизначення.



Для уточнення структури академічної обдарованості учня важливим також є розуміння того, що наявним є зв'язок компонентів діяльності, зокрема навчально-пізнавальної, з якостями особистості. Це можна пояснити на прикладі цілепокладання та суб'єктності. Зауважимо, що головним компонентом будь-якої діяльності, зокрема навчально-пізнавальної, є мета (ціль).

Навчально-пізнавальна мета віддзеркалює уявлення про конкретний результат, яке можна сформулювати під час навчально-пізнавальної діяльності. Вона може бути загальною або конкретною, дальньою або близькою, зовнішньою або внутрішньою, усвідомленою або ні. Визначити мету означає передбачити, спрогнозувати результат, тобто мета виконує функцію спрямування навчально-пізнавальної діяльності. Ця мета виникає під впливом потреб учня в певних знаннях, уміннях, способах діяльності, тобто під впливом навчально-пізнавальних потреб. Для задоволення навчально-пізнавальних потреб учень має здійснити конкретні дії. Виникнення навчально-пізнавальної потреби є механізмом запуску навчально-пізнавальної активності учня, спрямованої на досягнення навчально-пізнавальної мети.

Процес усвідомлення учнями навчально-пізнавальних потреб, визначення мети і завдань навчально-пізнавальної діяльності називають *цілепокладанням*. Воно внутрішньо організовується як психологічна умова та початкова ланка розгортання навчально-пізнавальної діяльності. Його застосовують задля впливу на глибинну якість людини – суб'єктність, що дає змогу розглядати її як складник академічної обдарованості учня. Суб'єктність забезпечує реалізацію вихідного компонента навчально-пізнавальної діяльності – цілепокладання. Тому суб'єктність необхідно розглядати як компонент академічної обдарованості учня.

Визначимо підходи до навчання, що сприяють розвитку суб'єктності учня.

На нашу думку, розвитку академічної обдарованості учня з урахуванням його суб'єктності більш повно відповідає особистісно зорієнтований підхід до навчання. Він активізує механізми саморозвитку особистісних якостей, які відповідають віку, спрямованих на формування, а також таких, що забезпечують становлення учня як господаря власного життя, здатного посісти в ньому активну, відповідальну позицію.

Детальний аналіз наукової літератури з питань особистісно зорієнтованого навчання дав змогу виявити механізми реалізації цього підходу у практиці навчання.

Так, І. Якіманська розглядає учня як суб'єкта пізнання та пропонує будувати навчання на засадах пізнавального досвіду дитини, її здібностей та інтересів, надаючи можливість реалізувати себе у пізнанні, діяльності, навчальній поведінці [8]. Основним аргументом дослідниці є переконання в тому, що на момент вступу до навчального закладу дитина є носієм пізнавального досвіду, суб'єктом освітнього процесу, де відбувається саморозвиток та самореалізація.

Під суб'єктом досвідом І. Якіманська розуміє досвід життєдіяльності, якого дитина набуває, ходячи до школи в конкретних умовах як ближнього (сім'ї), так і дальнього (суспільства) середовища, у процесі сприймання та розуміння довкілля. Спеціально організоване навчання, на думку вченої, є основним, проте не єдиним джерелом цього досвіду [8]. Так, І. Якіманська наголошує, що основна функція навчального закладу виявляється не в нівелюванні цього досвіду, а в максимальному його виявленні, використанні, розширенні через збагачення суспільно-історичного досвіду [7].

Про джерела суб'єктного досвіду говорив В. Сухомлинський. Зокрема видатний педагог-практик зазначав, що: «у процесі виховання людської особистості діє багато сил, до яких належать: по-перше, сім'я, а в сім'ї найтонший та наймудріший скульптор – мати; по-друге, особистість педагога з її духовним багатством та цінностями, з її мудрістю, знаннями, вміннями, захопленнями, життєвим досвідом, інтелектуальними, естетичними, творчими потребами, інтересами, прагненнями; по-третє, колектив (дитячий, підлітковий, юнацький) з його могутньою силою виховного впливу на кожную особистість; по-четверте, сама особистість вихованця, тобто її самовиховання; по-п'яте, духовне життя вихованця у світі інтелектуальних, естетичних та моральних цінностей (ідеться про книги); по-шосте, непередбачені скульптори (підліток, з яким ваш вихованець потоваришував на вулиці; родич чи знайомий, який приїхав на тиждень у гості й полонив маленьку людину на все життя радіотехнікою чи мріями про зоряні світи)» [5].

Для реалізації суб'єктності учня у навчанні І. Якіманська пропонує навчати дітей способам мислення та навчальної діяльності, які забезпечують інтелектуальний розвиток дитини [8].

Зокрема В. Серіков розглядає учня як суб'єкта життєдіяльності. Він пропонує організувати навчання на базі життєвого досвіду учня, проте не лише досвіду пізнання, а й спілкування, продуктивної діяльності, творчості тощо. Це надасть йому можливість стати не лише суб'єктом навчальної діяльності, а й усього життя – нинішнього, майбутнього [4]. Позицію В. Серікова поділяє О. Бондаревська, яка також розглядає суб'єктність учня у широкому розумінні. На її думку, умовою розвитку суб'єктності учня є цілісний особистісно зорієнтований педагогічний процес. Вона наполягає не лише на природовідповідності, а й на культуровідповідності педагогічного процесу, оскільки дитина розвивається не лише як суб'єкт пізнання та життєдіяльності, а й як суб'єкт культури – її носій, зберігач, користувач і творець [4].

Виявлені механізми реалізації особистісно зорієнтованого підходу в навчанні дали змогу з'ясувати, що для розвитку академічно-обдарованої особистості необхідно будувати процес навчання на базі суб'єктного досвіду учнів, розширювати його за рахунок засвоєння соціального, озброювати учнів засобами учіння. У педагогічній літературі [9] виокремлено вихідні



положення організації особистісно зорієнтованого навчання, а саме принципи:

- особистісного цілепокладання;
- вибору індивідуальної освітньої траєкторії;
- метапредметних основ освітнього процесу;
- продуктивності навчання;
- первинності освітнього продукту учня;
- ситуативності навчання;
- освітньої рефлексії.

З огляду на важливість цього питання для нашого дослідження, розкриємо сутність принципів організації особистісно зорієнтованого навчання більш докладно.

*Принцип особистісного цілепокладання* передбачає, що освіта кожного учня відбувається на засадах та з урахуванням його особистісних цілей. Його застосовують як вплив на глибинні якості людини, її суб'єктності – здатності визначати, висувати і реалізувати мету діяльності.

*Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії.* Відповідно до цього принципу учень має можливість обирати основні компоненти освіти, що становлять його власну освітню траєкторію. Свобода самовираження та вибору освітньої траєкторії полягає в заданості способів діяльності учня. Зростання освіченості учня можливе лише тоді, коли він опанує способи креативної, когнітивної та організаційної діяльності. Тому вчитель має не лише надавати учню свободу вибору, а й навчати його свідомо діяти у ситуації вибору та озброювати необхідним діяльнісним інструментарієм.

*Принцип метапредметних основ освітнього процесу.* Основу змісту освітнього процесу становлять метапредметні об'єкти, які вивчають у межах спеціальних навчальних дисциплін – метапредметів. На метапредметному рівні різні поняття і проблеми зводяться до відносно незначної кількості фундаментальних освітніх об'єктів – категорій, понять, символів, принципів, законів, теорій, що віддзеркалюють певні аспекти реальності. Методи пізнання одного фундаментального освітнього об'єкта можуть бути різні, залежно від вподобань та можливостей конкретного учня.

*Принцип продуктивності навчання* передбачає, що головним орієнтиром навчання є особистісне освітнє зростання учня, яке виявляється у внутрішніх та зовнішніх освітніх продуктах/продукції його навчально-пізнавальної діяльності. Іноді вони можуть виходити за межі навчальних програм.

Продуктивне навчання спрямовано не стільки на вивчення відомого, скільки на додавання до нього нового, створення учнем освітнього продукту/продукції. У процесі інтеріоризації змісту навчальних дисциплін в учня розвиваються навички та здібності, які властиві спеціалістам відповідної науки або галузі діяльності.

Оргдіяльнісні освітні продукти/продукції (мета навчання, плани, алгоритми, способи діяльності, рефлексивні судження та самооцінювання) є результатом

освітньої діяльності учнів, разом із продуктами дослідницької діяльності, творами, виробами тощо.

*Принцип первинності освітнього продукту учня.* Згідно з ним, створюваний учнем особистісний зміст освіти випереджає визначений навчальною програмою. Так, лише після власного припущення стосовно того, чому натерта об вовняну тканину бурштинова паличка магнітить невеликі предмети, учень ознайомлюється з науковим з'ясуванням явища електризації. У результаті цього освітня діяльність набуває продуктивний особистісний характер, а засвоєння загальноосвітніх стандартів відбувається через зіставлення з власним досвідом.

*Принцип ситуативності навчання* передбачає, що для організації творчої діяльності учня учитель має створити освітню ситуацію. Її мета є мотивування та забезпечення діяльності учня в напрямі пізнання освітніх об'єктів та розв'язання пов'язаних із ними проблем.

*Принцип освітньої рефлексії.* Його підвалинами є ідея про рефлексивне усвідомлення учнями як суб'єктами навчально-пізнавальної діяльності її сутності. Рефлексія не обмежена пригадуванням головних позицій заняття або формулюванням висновків. Це – усвідомлення способів навчально-пізнавальної діяльності, виявлення освітнього зростання учня та вчителя. Учні усвідомлюють не лише зроблене, а й способи діяльності, тобто те, як це було зроблено.

Отже, у вищезазначених принципах віддзеркалено нормативні засади організації особистісно зорієнтованого навчання. Дотримання цих принципів у навчально-виховному процесі освітнього закладу сприяє збереженню винятковості та неповторності кожного учня, його самоцінності та суб'єктності.

Не менш важливим в організації особистісно зорієнтованого навчання є виокремлення способів організації педагогічної діяльності. На думку О. Бондаревської, для технологічного арсеналу (методи та прийоми) особистісно зорієнтованого навчання, характерним є:

- діалогічність, діяльнісно-творчий характер;
  - спрямованість на підтримку індивідуального розвитку учнів;
  - спрямованість на особистісне зростання учнів, свободу для ухвалення самостійних рішень, творчість, вибір змісту, способів навчання та поведінки [1].
- Зокрема В. Серіков до поширених способів забезпечення особистісно зорієнтованого підходу зараховує:
- світоглядні парадокси, проблемні ситуації, кризи, які призводять до створення наднових теорій;
  - авторські пізнавальні задачі, вправи, дидактичні ігри;
  - засоби автоматизованого контролю;
  - дослідно-парадокси, висування гіпотез;
  - рефлексію логіки викладу;
  - спостереження та експеримент;
  - ефективні технології навчання;
  - різні форми самостійної діяльності;
  - розповідь про історію наукових революцій;



– зміни парадигм та їхню значущість для розвитку науки тощо [4].

Потрібно зазначити, що більшість дослідників вважають неможливим створення жорстких, алгоритмічних технологій особистісно зорієнтованого навчання, які гарантують певний рівень зростання учня. Можна лише виокремити певний перелік умов (основна умова – суб'єктна позиція учня в навчально-пізнавальній діяльності) «запуску» процесів саморозвитку. Цей комплекс умов В. Петровський назвав «методикою віртуальної суб'єктності» [3]. Вона передбачає створення ситуацій, які сприяють вияву «самості», «запуску» суб'єктності учнів. Позиція суб'єкта в ситуаціях віртуальної суб'єктності виявляється в самостійному визначенні проблем, усвідомленні їх як особистісно значущих, самостійному з'ясуванні мети діяльності, відповідальному виборі способів її досягнення тощо.

Компонентами методики віртуальної суб'єктності можуть бути стратегічна діяльність, навчальна дискусія, імітаційна гра, рефлексія, експертиза, ситуація вибору, дослідження тощо. Якщо до цього переліку додати вже відомі й засвоєні багатьма вчителями технології повного засвоєння в гуманістичній інтерпретації, то можна отримати набір елементів педагогічного «конструктора». Відповідно до нього, вчитель згідно з конкретною метою уроку, особливостями учнів та власними можливостями може сформулювати індивідуальну педагогічну технологію особистісної спрямованості.

Таким чином, аналіз складників особистісно зорієнтованого підходу до навчання, дає змогу дійти висновку, що його основні положення співвіднесені з продуктивними тенденціями розвитку освіти в контексті гуманістичної парадигми. Вони передбачають допомогу учневі в усвідомленні себе особистістю, а також у становленні його суб'єктності як складової академічної обдарованості.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективним є подальше уточнення структури академічної обдарованості

відповідно до структури навчально-пізнавальної діяльності учнів та визначення умов для розвитку виокремлених компонентів.

### Використані літературні джерела

1. *Бондаревская Е. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [текст] : учеб. пособ. для студ. сред. и высш. пед. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д. : Учитель, 1999. – 560 с.
2. Методичні засади діагностики академічної обдарованості учнів загальноосвітньої школи [текст] : монографія / О. Ю. Буров, В. У. Кузьменко, Н. А. Бельська; за ред. О. Ю. Булова. – Київ : Інформаційні системи, 2012. – 202 с.
3. *Петровский В. А.* Личность: феномен субъектности [текст] / В. А. Петровский. – Ростов н/Д., 1993. – 238 с.
4. *Сериков В. В.* Личностный подход в образовании : концепции и технологии [текст] / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
5. *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори [текст] : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. школа, 1976–1977. – Т. 2 : Формування комуністичних переконань молодого покоління. Як виховати справжню людину? Сто порад вчителів. – 1976. – 668 с.
6. *Федорова Н. Ф.* Педагогічні умови розвитку обдарованої особистості у школі [текст] : навч.-метод. посібн. / Н. Ф. Федорова. – Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 94 с.
7. *Якиманская И. С.* Психолого-педагогические проблемы дифференцированного обучения [текст] / И. С. Якиманская // Сов. педагогика. – 1991. – № 4. – С. 44–52.
8. *Якиманская И. С.* Технология личностно-ориентированного обучения [текст] / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.
9. *Хуторской А. В.* Дидактическая эвристика : теория и технология креативного обучения [текст] / А. В. Хуторской. – М. : МГУ, 2003. – 416 с.