

## **ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ**

*Особливого значення проблема визначення обдарованості дітей набуває під час організації профільного навчання в одинадцятирічній школі. В статті узагальнені типові ознаки, критерії визначення ознак обдарованості у дітей з урахуванням перспективи організації профільного навчання. Ми пропонуємо методика визначення рівнів обдарованості дітей їх диференціації для визначення можливих напрямків розвитку та профілів навчання.*

*Ключові слова: профільне навчання, обдарованість, педагогіка, психологія.*

*Постановка проблеми.* Поняття дитячої обдарованості у психолого-педагогічній та спеціальній літературі розглядається з древніх часів. Здебільшого обдарованість дітей вивчається як психічне явище, і актуалізовано освітньою практикою. У розвитку цієї інтегральної особливої характеристики дітей освіта виступає одним із провідних чинників. Особливого значення проблема набуває під час організації профільного навчання в одинадцятирічній школі.

Дослідження впливу навчально-виховної роботи на процес розвитку дитячої обдарованості традиційно розглядається як одне з найважливіших завдань психології і педагогіки [7]. Психолого-педагогічна теорія і освітня практика завжди проголошували завдання турботи про дитячу обдарованість, про раннє виявлення, всебічний розвиток дитячих талантів і здібностей. Вживались заходи з реалізації прагнення вирішувати проблеми спеціального навчання обдарованих дітей. Київський національний університет ім. Т.Г.Шевченка декілька десятиліть опікується спеціальною школою-інтернатом для обдарованих дітей, зокрема, фізико-математичного профілю. Аналогічні ліцеї, гімназії функціонують у складі більшості ВНЗ України. Діє мережа спецшкіл, класів з поглибленим вивченням окремих предметів, де навчаються обдаровані діти.

Частина дослідників [1] стверджує, що випускники таких закладів мають високий інтелектуально-творчий потенціал як гарантію справжньої особистої свободи. Людина з високорозвиненим інтелектуально-творчим потенціалом менш схильна до маніпулювання ззовні, мало придатна для ролі слухняного виконавця. Тому до таких шкіл простежується специфічне відношення реальних творців освітніх систем. Інтерес до таких шкіл то підвищується, то затухає. Науковці виділяють окрім матеріальних ще й деякі інші причини. Високий рівень інтелектуально-творчого розвитку слугує природним гарантом ефективності функціонування механізмів економічного і соціального прогресу, але ці ж якості містять у собі і специфічну небезпеку, бо складають конкуренцію владним структурам. Виявлення таких тенденцій у розвитку суспільства вивела проблему розвитку дитячої обдарованості в число основних. Цим і пояснюється високий інтерес до неї з боку дослідників і практиків.

Виходячи з вищезгаданого, організація профільного навчання обдарованих дітей має свою особливу специфіку. Ми поділяємо точку зору тих учених, які виділяють особливості сучасних підходів до діагностики і розвитку дитячої обдарованості. Для нашого часу характерною рисою є незадоволеність освітньої практики рівнем психолого-педагогічної діагностики і розвитку дитячої обдарованості. Особливості сучасної феноменології цього психічного явища пояснює і підходи до його діагностики, прогнозування і розвитку в освітньому середовищі.

*Аналіз основних досліджень і публікацій.* Дослідження частини фахівців у галузі психології та педагогіки обдарованості [2; 5; 6] показали, що впродовж другої половини XIX та XX ст. ця проблема у значній мірі була зведена до питань психології інтелекту і креативності. Це привело до формування різних підходів, що акцентують увагу на тих чи інших особливостях цього психолого-педагогічного явища. Серед найбільш важливих виділяються наступні основні напрями:

– психофізіологічний, педагогічно орієнтований на вивчення кореляційних залежностей між успішністю вирішення інтелектуальних задач і показників функціонування окремих структур центральної нервової системи (А.П.Лебедев, В.Д.Пебидіцин, Р.Стернберг та ін.);

– психогенетичний, вивчає гештальптичні спеціальні детермінанти розвитку інтелекту, креативності і когнітивних функцій за напрямом (Ф.Гальтон) і інтенсивно розробляється у наш час (М.С.Єгорова, Г.М.Марютіна, Р.Ньюмен, П.Птомин);

– педагогічний, особисто орієнтований на безпосереднє з'єднання результатів розвитку обдарованості з продуктивними силами суспільства (О.К.Васілець).

*Виклад основного матеріалу.* На нашу думку, діагностику обдарованості доцільно розпочати з визначення її ознак та критеріїв оцінки, рис. 1. Типові ознаки, критерії визначення ознак обдарованості у дітей мають практичну спрямованість. Значна частина загальних ознак обдарованості є спільними для всіх дітей [2; 4].

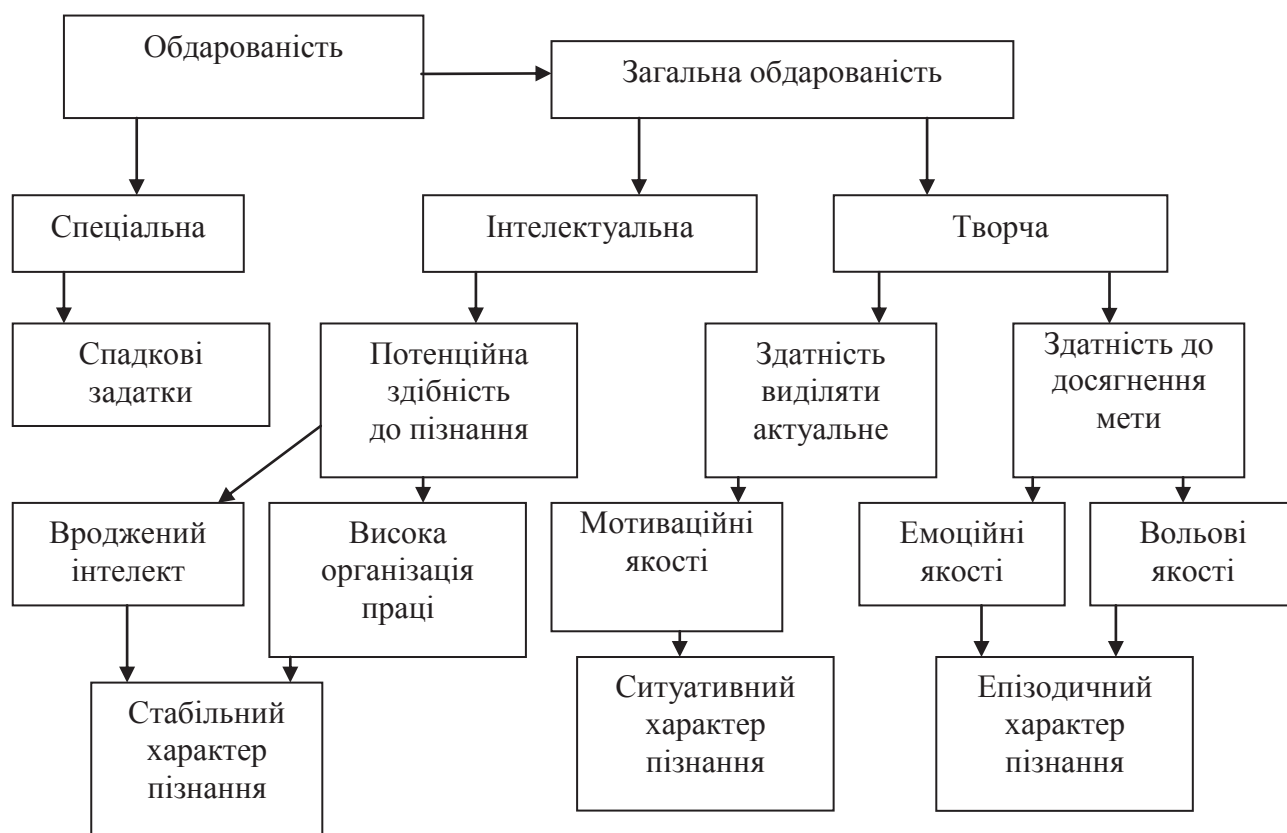


Рис. 1. Критерії обдарованості.

Ми узагальнили їх і з урахуванням перспективи організації профільного навчання пропонуємо класифікувати за такими характеристиками [7]:

*Пізнавально-критеріальна:*

– діагностування рівня розвиненості довготривалої пам'яті, яка допомагає опанувати складний та об'ємний розмір інформації й компетенцій і визначає відповідний рівень знань профелізації;

– рівень розуміння змісту сприйнятої згідно профілю навчання інформації, що дозволяє усвідомити суть складних абстрактних понять;

– стан розвиненості мовлення та словниковий запас необхідний для успішного навчання;

– здатність до виконання складної напруженої діяльності, у якій певною мірою задіяні здібності особистості на межі можливостей або, так звана, екстремальна цікавість. Це є одним із визначальних чинників для запровадження профільного навчання;

- здатність до логічних роздумів, міркувань, аналізу, синтезу, узагальнень, висновків, внесення власних пропозицій;
- здатність до самостійних суджень.

Викладені характеристики є критеріями для визначення рекомендацій щодо напрямку профілізації навчання обдарованих дітей.

*Поведінкова характеристика* включає ті риси, які вирізняють обдарованих дітей від інших і до певної міри ускладнюють навчально-виховні стосунки такої дитини з учителями та однолітками: непередбачуваність вчинків учнів; надмірна особистісна вразливість; нетерплячість, у зв'язку з гальмуванням, що викликане нерівністю освіченості учнів; нетерпимість до недоліків інших учнів; не типовість, відносно інших учнів у класі, в реакції на інформацію; неприйняття жорсткої регламентованості навчального процесу, уроку; погане пристосування до обставин; неприйняття тиску, примусу, не аргументованих заборон, обмежень; нехтування умовностями; невизнання абсолютної думки авторитетів тощо.

Окреслені характеристики надзвичайно важливі у частині особистісного відношення обдарованих дітей до вибору профілю навчання, так як такі діти можуть успішно навчатись у класі з будь-яким профілем. А правильність вибору профілю можливий за врахування перерахованих характеристик.

*Особистісна характеристика* профільного навчання обдарованих дітей передбачає: наявність специфічних стратегій власної діяльності; індивідуальний стиль роботи; високу особистісну структурованість знань, швидке розгортання способу дій та узагальнення; особиста висока швидкість опановування компетенціями.

Указану характеристику доцільно розглядати разом з попередньою і комплексно підходити до вибору профілю навчання.

У ході спостережень ми виділили, що мотиваційний аспект вибору профільності навчання обдарованими дітьми містить такі ознаки: 1) підвищена вибіркова чутливість до організації занять; 2) яскраво виражений стійкий інтерес до обраних сфер діяльності; 3) підвищена особиста пізнавальна потреба; 4) висока амбіційність і критичність до результатів власної праці; 5) високий рівень самодостатності й автономії.

Обдаровані діти нерідко зустрічаються з труднощами в опануванні програмового навчального матеріалу. На думку Н.С.Лейтса [4], вони мають дві групи особливостей. З одного боку, у них виявляються високі інтелектуальні здібності, з іншого боку, вони можуть демонструвати особливості, притаманні дітям з психофізичними порушеннями: когнітивні, які вимагають опори на ушкоджені процеси (сприйняття, пам'ять); поведінкові – агресивність, схильність до порушень дисципліни, недбалість та ін.

Поєднання високих здібностей і яскраво виражених труднощів спричиняє відчуття безпорадності та низьку мотивацію навчання й самовдосконалення. З такими дітьми цього можна уникнути за профільного навчання, бо акценти у такому випадку робляться на інші риси характеру.

Складний комплекс взаємозумовлених і відносно автономних характеристик у різних аспектах прояву особистості у обдарованих дітей дає нам підстави для виділення їх у окремі групи обдарованих дітей, які потребують особливої уваги і підтримки з боку науковців, батьків та педагогів. Ці групи необхідно диференціювати за профілями навчання.

Згідно визначених критеріїв, ми пропонуємо методику визначення рівнів обдарованості дітей їх диференціації для визначення можливих напрямків розвитку та профілів навчання. Ця методика ґрунтується на відомих чотирьох етапах: попереднього пошуку, оціночно-корегувальний, самостійної оцінки і вибору напрямку навчання.

На етапі попереднього пошуку здійснюється збір інформації про дитину. У психологічних дослідженнях американських психологів зустрічається два способи збору такої інформації за моделями "Seattle" Робінсона Х., Джексона Н., Роделла У. та "RAPYHT" Карне М. та ін. Вітчизняні дослідники схильні до чотирьох основних джерел: психологи, педагоги, батьки і самі діти.

Ми скористались обома підходами у формуванні розробленої методики профільного навчання з обдарованими дітьми [7]. До апробування нашої методики були залучені вчителі О.К.Василець, Л.І.Кондратьєва, С.М.Стадніченко.

Для визначення рівня інтелектуального розвитку використовувались тести Д.Векслера, Дж.Равена та ін. [5].

Оцінка креативності здійснювалась за тестами Е.П.Торранса в адаптації І.С.Аверіної та О.І.Щебланової [2; 5], а також за тестами Дж.Гілфорда у адаптації І.С.Аверіної та Г.І.Щебланової [5; 6].

Оцінки рівня психосоціального розвитку забезпечувались одним з тестів Р.Кеттелла. Учителі в кінці кожного місяця навчального року заповнювали, так звану, карту обдарованості для молодших школярів за методикою “інтелектуальний портрет” [2], за яким визначались пропонувані напрямки вибору профілю навчання.

Паралельно батьки працювали з анкетами для батьків для оцінки загальної обдарованості дитини [2; 4].

Участь дітей в діагностиці власної обдарованості на цьому етапі зводилася до виконання тестових завдань.

Ми враховуємо, що інформація, якою б всебічною вона не здавалася, не дозволяє побудувати надійний прогноз розвитку.

Після оцінки рівнів розвитку обдарованості дітей ми здійснювали уточнення та конкретизацію отриманої на етапі пошуку інформації. Тут акцент переноситься з разових обстежень на заняття тренінгового типу. Заняття з навчальних дисциплін проводилися за спеціальними програмами, орієнтованими на розвиток продуктивного мислення дитини. Цей підхід нагадує “принцип турнікета” Дж.Рензуллі та “резервуарну модель” Дж.Гауена, але істотно від них відрізняється. Заняття для дітей експериментальних класів, що навчаються, були обов’язковими, а не за вільного вибору. Можливість вибору надавалась дитині тільки на другому році навчання.

У ході занять за спеціальними програмами, основним завданням яких була не стільки діагностика, скільки систематична психо-педагогічна коректувальна робота, на основі постійної отримуваної нової інформації про рівні психо-педагогічного, соціального та інтелектуально-творчого розвитку дитини, природно вирішувалися і завдання діагностичного плану. Ці заняття слугували базою для вивчення рівня обдарованості і визначення рекомендацій для проблемності навчання. Періодично в ході цих занять проводилися індивідуальні і колективні обстеження дітей з використанням вище перерахованих методик. Систематичність, довготривалість цієї роботи покликана слугувати додатковою гарантією достовірності отриманої інформації.

Два попередні етапи відбору інформації щодо визначення рівнів обдарованості дітей та визначення проблемності навчання дають можливість перейти до організації занять, де домінуючою є самостійна оцінка кожним з таких учнів своїх досягнень. Всім дітям, що брали участь в експериментальній роботі, було запропоновано відвідувати заняття з додаткових профільних предметів добровільно. Бажання дитини продовжувати заняття визначено нами одним із важливих критеріїв обдарованості. Прояв амбіцій до підвищених інтелектуальних навантажень нами також включена до важливих рис обдарованої дитини. Здійснювати самостійний вибір чи продовжувати заняття, дитина тим самим вирішує питання про доцільність для себе додаткових, інтелектуальних навантажень. Тут досить виразно проявляється феномен “пізнавальної самодіяльності” Д.Б.Богоявленської за її справедливим твердженням лежить в основі здібності до іманентного розвитку діяльності [5]. На всіх етапах ми підбирали такі завдання, які передбачали перетворення знань у безпосередню виробничу силу. Це означає, що такі діти беруть участь у різноманітних конкурсах, інтелектуальних змаганнях тощо. Таким чином, сама дитина бере участь в оцінці власної обдарованості за результатами власної діяльності і тим самим визначає майбутній профіль навчання.

Результати педексперименту перших двох етапів роботи показали, що основна маса дітей, які вирішили продовжувати заняття, має високі рівні за основними критеріями розвитку, що приведені вище. Кількість дітей, які вирішили продовжити заняття добровільно, в нашому дослідженні коливалась в інтервалі 15–20 % від загального числа дітей, що входили до складу експериментальних класів. Були випадки добровільного продовження занять дітьми, що не показали високих рівнів розвитку на попередніх етапах. За підвищеної уваги вони значно прогресують у розвитку. Ці діти на даному тимчасовому відрізку свого життя, за якихось причин, не можуть продемонструвати високі рівні з параметрів: “інтелект” і “креативність”, але показують високий рівень мотивації, схильність до змістової сторони даної діяльності, що, звичайно ж, дуже істотно, перш за все, в плані майбутнього вибору профілю навчання.

Процедура завершення відбору учнів до групи обдарованих у ході нашого дослідження носила умовний характер. Вікові рамки окреслені у старший дошкільний – молодший шкільний вік. Але ґрунтувались на даних, отриманих зі всіх чотирьох джерел: батьки, вчителі, психологи і діти.

Отже, за такою методикою ми отримали інформацію, яка дозволяє з великою долею впевненості визначати зміст і структуру завдань для учнів, виявити ступінь обдарованості дітей, слугує досить надійною підставою для побудови процесу розвитку дитини та свідомого вибору профілю навчання. Рівень розвитку конвергентного мислення обдарованих дітей як і у першому варіанті (можливість вільного вибору, починаючи з другого класу), так і у другому (обов'язкові заняття для всіх учнів початкової школи) практично виявився однаковим. Перевага тих дітей, які займалися на добровільній основі, можна вважати незначним, а за основних параметрів дивергентного мислення (оригінальність, гнучкість та ін.) їх показники виявилися істотно вищими.

Ці факти цілком з'ясовні. Обов'язкові щотижневі заняття, незважаючи на високу кваліфікацію ведучих їх викладачів, досить швидко отримали наліт “рутинної”, властивий всім шкільним заняттям. Прогрес обдарованих у цій сфері був настільки великий, що діти з середніми здібностями, будучи не в змозі справитися з основним числом завдань, втрачали до них всякий інтерес, що неминуче вело до дезорганізації роботи. Перед психологами в цих умовах виникала традиційна проблема – орієнтуватися на обдарованих або понизити поріг складності до рівня середнього учня.

Більший прогрес у розвитку конвергентного мислення порівняно з дивергентним, пояснюється методичною складністю використання методик розвитку останнього в умовах класно-урочної системи і відносною придатністю для такої роботи методик розвитку конвергентного мислення [7].

Разом з тим не можна не визнати, що робота після другого варіанту мала і свої позитивні сторони. Прогрес дітей, які брали участь в систематичній роботі за спеціальною програмою (другий варіант) порівняно з дітьми контрольних класів, достатньо помітний. Це допускає можливість використання такого варіанту у масовій школі. Але, таким чином, проблема спеціальної роботи з обдарованими дітьми, якщо не виключається, то щонайменше перетворюється на другорядну, вона фактично витісняється проблемою психокорекційної роботи.

*Висновки.* Таким чином, емпіричне дослідження показало, що:

– через недосконалість імпліцитних представлень педагогів про зміст творчих здібностей і спрямованості реального освітнього процесу переважно на розвиток інтелекту, основні складові креативності, на відміну від інтелектуальних, більшістю педагогів оцінюються неадекватно. Причому найбільша об'єктивність ними була виявлена за оцінювання продуктивності, аналізу і синтезу, пам'яті: а найменша – в оцінці гнучкості мислення, оригінальності, оцінках рівнів розвитку перфекціонізму та уваги;

– груповий аналіз отриманих даних показав, що педагоги, ведучи цикл “основних” предметів, найадекватніше оцінюють інтелектуальні і дещо гірше творчі здібності дітей. Порівняльний аналіз результатів їх оцінювання окремо показав найбільшу об'єктивність

учителів початкових класів, на відміну від вихователів дитячого саду і вихователів груп продовженого дня;

– група викладачів предметів “художнього циклу” оточила адекватніше (порівняно з викладачами “основних” предметів) як креативність, так і інтелект, що було дещо несподівано;

– найбільш значущими в оцінці дитячої обдарованості виявилися чинники рівня розвитку інтелекту і креативності самого педагога, а також чинник тривалості часу роботи з даними дітьми.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гильбух Ю.З. Умственно одарённый ребёнок: Психология, диагностика, педагогика / Ю.З. Гильбух. – К.: РОВО Укрвузполиграф, 1992. – 84 с.
2. Дмитриев А.Е. Теория и практика формирования умений и навыков в системе начального обучения: дис. ... доктора пед. наук / А.Е. Дмитриев. – М., 1978. – 381 с.
3. Краткое руководство для учителей по работе с одарёнными учащимися / Под ред. Л.В.Поповой, В.И.Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 35 с.
4. Психология одарённости детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтес. – М., 1996. – 38 с.
5. Стернберг Р. Модель и структура интеллекта Гилфорда: структура без фундамента / Р.Стернберг, Е.Григоренко // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б.Богоявленского. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 111–127.
6. Хромова Т. Трудно ли учить вундеркиндов? Педагогические проблемы работы с одарёнными детьми / Т. Хромова // Лицейское и гимназическое образование – 2002. – № 2 – 14 с.
7. Васілець О.К. Психолого-педагогічні закономірності формування особистісних якостей у шкільної молоді: [пос. для уч. серед. шкіл та студ. пед. навч. закл.]. / О.К.Васілець, М.І.Садовий. – Кіровоград: Сабоніт, 2009 – 159 с.

Васілець Е.К., Садовий Н.І., Трифонова Е.М.

#### *ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

*Особенное значение проблема определения одаренности детей приобретает во время организации профильного образования в одиннадцатилетней школе. В статье обобщены типичные признаки, критерии определения признаков одаренности у детей с учетом перспективы организации профильного образования. Мы предлагаем методику определения уровней одаренности детей их дифференциации для определения возможных направлений развития и профилей обучения.*

*Ключевые слова: профильное обучение, одаренность, педагогика, психология.*

Vasilets E.K., Sadoviy N.I., Trifonova E.M.

#### *PROBLEMS OF EDUCATION AND DEVELOPMENT OF GIFT OF PERSONALITY ARE AT PROFILE SCHOOL*

*The problem of determination of gift of children acquires the special value during organization of profile teaching at eleven-year school. In the articles generalized typical signs, criteria of determination of signs of gift for children taking into account the prospect of organization of profile teaching. We offer the method of determination of levels of gift of children of their differentiation for determination of possible directions of development and types of studies.*

*Key words: profile teaching, gift, pedagogics, psychology.*