

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ І МОЛОДДЮ

### Анотація

У статті поданий теоретико-методологічний аналіз основних підходів до проблеми підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю в психологічній науці; розкриваються характеристики системоутворювальних факторів побудови системи підготовки педагогічних кадрів до навчання і виховання обдарованих на різних етапах онтогенезу, визначаються базові складові їх психологічної готовності до розвитку обдарованості, накреслені перспективи подальшої розробки цієї проблеми.

**Ключові слова:** обдарованість, обдарована особистість, професійна культура педагога, система підготовки педагогів до роботи з обдарованими, системоутворювальні фактори розробки системи підготовки педагогів до навчання та виховання обдарованих, психологічна готовність педагога до роботи з обдарованими дітьми та молоддю.

### Аннотация

В статье представлен теоретико-методологический анализ основных подходов к проблеме подготовки педагогов к работе с одаренными детьми и молодежью в психологической науке; раскрываются характеристики системообразующих факторов разработки системы подготовки педагогических кадров к обучению и воспитанию одаренных на разных этапах онтогенеза, определяются базовые составляющие их психологической готовности к развитию одаренности; намечены перспективы дальнейшей разработки данной проблемы.

**Ключевые слова:** одаренность, одаренная личность, профессиональная культура педагога, система подготовки педагогов к работе с одаренными детьми и молодежью, системообразующие факторы разработки системы подготовки педагогических кадров к обучению и воспитанию одаренных, психологическая готовность педагога к работе с одаренными детьми и молодежью.

Несмотря на продуктивность теорий, объясняющих одаренность взаимодействием определенных качеств личности, мы все еще далеки от понимания того, как эти качества применяются в каждодневной реальности и почему некоторые люди, имея все необходимые компоненты для творчества, не проявляют автоматически свой потенциал в сложных ситуациях поиска решения проблем.

Дж. Рензулли. Что называют одаренностью и как ее развивать.

**Постановка проблеми.** Інноваційний тип освіти ХХІ століття передбачає розвиток здатності людини до пошуку нових знань, творення, оволодіння рефлексією як механізмом постійних роздумів над своїми діями і вчинками. Саме тому головне завдання освіти повинно розглядатися не лише як пізнання законів природи і суспільства, але й особистісно-діяльнісне оволодіння

гуманістичною методологією творчого перетворення освіти і гармонізації відносин „людина-природа-суспільство”. Не випадково однією з найсуттєвіших цілей Закону України „Про освіту”, Національної програми „Освіта” (Україна ХХІ століття), Національної програми „Діти України”, Державної цільової програми роботи з обдарованою молоддю на 2007-2010 роки проголошується забезпечення можливостей постійного духовно-інтелектуального самовдосконалення особистості. Розвиток і широке поширення методології рефлексії, прогнозування і проектування як основи навчання виховного процесу обдарованої особистості дозволяють активізувати формування системи цінностей (моральних, світоглядних, інтелектуальних тощо), ідеалів, що служать для неї базою для вибору і побудови суб’єктно значущого життєвого ідеалу. Оскільки за визначенням М.Бердяєва особистість є категорія аксіологічна, оціночна, то цінності правомірно розглядати як пункти опори для визначення смислу і змісту життя. Отже, суттєвого аксіологічного значення для зростаючої обдарованої особистості набувають питання її життєтворчості, життєвого вибору, життєвої стратегії. Квінтесенцією життєтворчості є творення „я”, побудова власного життя, виходячи з потенціалу особистості, її духовного світу, світогляду, мети і сенсу життя. Внаслідок цього потреба суспільства в обдарованих індивідах, які спроможні адаптуватися до сучасних умов і реалізувати наявний потенціал, є причиною особливих вимог до педагогів, які їх навчають, виховують, розвивають у них інтелектуально-творчі можливості. Саме наявність позитивного кореляційного зв’язку між спеціальною підготовкою педагога та ефективністю становлення обдарованих учнів, проблема підготовки педагогічних кадрів до роботи з ними визначається пріоритетною. Про це і відзначено на ІХ Всесвітній конференції, присвяченій проблемі становлення обдарованих і талановитих дітей. Не випадково на V Конференції Європейського Союзу з високих здібностей підкреслена необхідність розширення і поглиблення наукових досліджень проблеми підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сучасному етапі модернізація освіти обдарованих дітей і молоді пов’язується з переосмисленням ролі педагогів у навчанні, вихованні та розвитку інтелектуально-творчих можливостей обдарованого індивіда. Проблема підготовки педагога до навчання обдарованих учнів досліджувалася В. Демченко, Н. Лейтесом, О. Матюшкіним. В останні роки розкриттю особливостей розвитку творчих здібностей вчителя, необхідних для ефективної роботи з обдарованими дітьми присвячені праці Л. Мітіної, Т. Паніної, В. Рибалки, Н. Устиної, В. Шадрікова, Г. Саленгуліної. Разом з тим в окремих педагогічних вузах, зокрема, Житомирському держуніверситеті ім. І. Франка, Львівському національному університеті ім. І. Франка включені спецкурси, спрямовані на підготовку майбутніх вчителів до роботи з обдарованими дітьми, а в інститутах післядипломної педагогічної освіти (Рівне, Запоріжжя) розпочалася робота щодо підготовки педагогів до навчання і виховання обдарованих дітей. Значна увага до проблеми підготовки педагогів до навчання, виховання та розвитку творчого потенціалу обдарованих дітей набула

особливої актуалізації закордоном. Дослідники (Х. Девід, Д. Ван Тассел-Баска, Х. Відергор, Б. Ейлам та інші) у своїх працях на основі вивчення уявлень педагогів щодо роботи з обдарованими виокремили три групи якостей, рівень сформованості яких обумовлює ефективність їх роботи, а саме – когнітивні, особистісні та педагогічні. Загальнонаціональними організаціями США (Національна асоціація заради обдарованих дітей, Рада з питань особливих дітей) розроблені стандарти підготовки вчителів до навчання обдарованих, які впорядковані у блоки вмінь педагога (наприклад, “вихідні засади освіти обдарованих”, “розвиток і якості обдарованих учнів”, “індивідуальні відмінності у навчанні обдарованих”, “стратегії навчання” тощо). Проте, хоча виокремлені стандарти вважаються орієнтирами для закладів, що готують педагогів, практичне впровадження їх у практику освіти не завжди забезпечує підвищення кваліфікації суб’єктів навчання.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених проблемі підготовки педагогічних кадрів до навчання і виховання обдарованих, система їх підготовки все ще не сформована, оскільки у дослідників відсутня єдина теоретико-методологічна позиція щодо визначення структури і змісту психологічної готовності педагога до роботи з контингентом обдарованих, яка виступає пріоритетним чинником ефективності їх творчої діяльності по вихованню майбутніх лідерів з почуттям високої соціальної відповідальності, здатних до оптимального розв'язання проблем широкого кола, орієнтованих на позитивне перетворення суспільного життя країни.

**Мета статті** полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні змісту базових складових психологічної готовності педагогічних кадрів до роботи з обдарованими дітьми та молоддю.

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

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

Педагог – одна з найбільш складних, вимагаючих надзвичайної самовіддачі, відданості, навіть жертвовності професій. Складність її визначається як високими вимогами, що висувуються до вчителя вимогами сучасного розвитку суспільства (докорінних змін системи освіти, прискорення науково-технічного прогресу, зростання інформативності), так і величезними, ні з якими іншими професіями незрівнянними витратами розумової, психічної та фізичної енергії в його викладацько-виховній діяльності.

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

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

Х. Девід характеризує головні проблеми підготовки вчителів до роботи з обдарованими, що існують в Ізраїлі. Зокрема, найбільш підготовлені абітурієнти часто не хочуть вчитись в ізраїльських педагогічних коледжах, що готують вчителів для початкової школи. Проявляється тенденція вступу до цих навчальних закладів найменш академічно придатних для викладання осіб, які не отримали мінімально необхідної для навчання в будь-якому університеті оцінки з математики. Навіть серед тих студентів, яких готують як вчителів математики, близько чверті не можуть впоратись з трьохрічною програмою і визнаються непридатними для продовження навчання. Крім того, середній бал за цією програмою не є еквівалентним навіть оцінці «добре» (В- та С+ за стандартами США).

У 2006 р. середній психометричний показник 22-24-річних вчителів жіночої статі дорівнював 543, 35-39-річних — 496. І хоча це відображає покращення, однак слід враховувати, що в усіх вікових групах від 22 до 39 років вчителі жіночої статі, які складають більше 90 % від загальної чисельності, мали нижчі психометричні показники, ніж жінки інших професій. Внаслідок цього складається несприятлива ситуація, коли обдарованим учням доводиться навчатись у менш інтелектуальних вчителів [3, с. 72].

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

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

Х. Відергор та Б. Ейлам [4] розробили опитувальник, за допомогою якого можна вивчати уявлення щодо властивостей, які необхідні вчителю для роботи з обдарованими учнями. Факторизація даних опитування ізраїльських вчителів, які працюють з обдарованими, надала можливість виокремити три групи характеристик: когнітивні, особистісні та педагогічні. Ці групи утворені такими пунктами, що впорядковані за зменшенням факторного навантаження:

1. Когнітивні — не стимулюють дослідження (зі зворотнім знаком); демонструють різні моделі вирішення проблеми; заохочують учнів завжди розмірковувати в одному напрямі (зі зворотнім знаком); демонструють один підхід до розв'язання завдання (зі зворотнім знаком); не заохочують створення моделей (зі зворотнім знаком); зосереджуються на темі та не відходять від неї (зі зворотнім знаком); більшу частину часу відводять лекційному викладанню (зі зворотнім знаком); викладають тему без зв'язку з іншими темами (зі зворотнім знаком); знають не лише те, що розповідають; викладають кожен тему в однаковий спосіб (зі зворотнім знаком); здатні знайти осмислений зв'язок між ідеями, що належать до різних тем; висвітлюють проблему з різних позицій; заохочують незалежні дослідницькі проекти.

2. Особистісні — заохочують презентацію досліджень і творчих проектів у класі; використовують аудіо, відеоматеріали, реальні об'єкти та ігри з метою ілюстрації; створюють добрі особисті стосунки з учнями; заохочують самостійну оцінку себе учнями; стимулюють кооперацію в класі; знають про індивідуальні відмінності учнів; стимулюють цікавість учнів; сприяють креативній роботі; поважають учнів; знають про відмінності в способах навчання різних учнів; мають багате мовлення; організовують відвідування музеїв і лабораторій; демонструють застосування надбаних знань в нових ситуаціях; мотивують учнів до навчання; періодично мають особисті розмови з кожним учнем; проявляють креативність; не відкидають думки учнів.

3. Педагогічні — спрямовують учнів на регіональні та національні змагання; заохочують наукові змагання серед учнів; прагнуть до особливих досягнень; передбачають домашню роботу практично з кожного уроку; усно опитують учнів біля дошки; просять студентів запам'ятовувати і відтворювати матеріал; вимагають високих оцінок; використовують комп'ютер у навчанні; запрошують фахівців для лекцій і дискусій; часто перевіряють зошити учнів; оцінюють виконання кожного завдання; запрошують батьків на шкільні наукові виставки; організовують вивчення матеріалу у швидкому темпі [4, с. 148].

На думку Х. Девіда, ідеальний вчитель для обдарованих учнів може з використанням власних здібностей задовольняти, хоча б частково, їх потреби, для чого має володіти певними особистісними характеристиками, професійною підготовкою та дидактичними здібностями, знаннями щодо освіти обдарованих і здібностями до адміністрування. До необхідних особистісних властивостей ним віднесені: позитивне ставлення до високих досягнень, креативності, продуктивності та лідерства; схильність заохочувати інновативних,

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

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

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

Адміністративні здібності вчителя передбачають: володіння методиками організації збагачення діяльності для учнів і вчителів; координацією та регуляцією діяльності школи загалом і класу, зокрема, таким чином, щоб найкращі учні могли просуватися до можливого для них рівня досягнень; розподіл часу і координацію зусиль між постійними та спеціальними заняттями зі збагачення навчальної програми; організацію доступу до нових, інноваційних методів викладання, навчальних матеріалів, забезпечення людських контактів, що необхідні для задоволення потреб обдарованих; залучення до командної роботи у всіх наявних програмах [там само, с. 74].

Щодо ієрархії перелічених характеристик, то слід відзначити, що протягом десятиріч більшість фахівців вважали, що педагог обдарованих має любити викладання, бути цікавою особистістю, дуже багато знати, особливо з власного предмету, любити допомагати, бути тактовним, впевненим у собі, ввічливим, поважати інших. Деякі спеціалісти доводили, що найбільш важливою рисою вчителя, який навчає обдарованих, є його інтелект, креативність, оскільки обдарованим учням важко встановлювати академічні та емоційні зв'язки з вчителем середнього рівня інтелекту. Проте Х. Девід вважає, що найважливішими якостями для такого вчителя є ставлення до обдарованості та обдарованих [там само, с. 71]. Проте на практиці нерідко спостерігається негативне ставлення до обдарованості та обдарованих. Так, багато вчителів дозволяють обдарованому учню давати відповіді на запитання, які ставляться вчителем класу, тільки якщо більше ніхто не бажає відповісти. У багатьох класах звичним є використання знань та інтелекту обдарованих дітей, щоб справити враження на керівництво, візитерів з керівних органів, гостей з інших навчальних закладів. Педагог нерідко ігнорує обдарованих і лише інколи

звертає увагу класу до них зауваженнями на зразок: «надто багато думає про себе», «вважає, що йому вже немає чому вчитись», «не поважає вчителя». Тиск на обдарованого учня може розповсюджуватися і на його батьків, яких «запрошують» до директора, шкільного психолога. Типова для обдарованого мрія стає об'єктом нападок вчителя, що через несподівані запитання намагається показати його «дивацтва» перед однолітками. Коли з погляду педагога обдарований виконує завдання не досконало, вчитель оцінює його в образливій, принизливій формі [там само, с. 76].

Досить часто вчитель переконаний, що обдарованість — це отримана дитиною перевага, за яку вона має заплатити допомогою в навчанні класу загалом та, зокрема, фокусуванням на просуванні учнів, які відстають. У такому випадку вчитель ігнорує його обов'язок навчати обдарованого учня. Обдарована дитина навіть у ранньому віці розуміє, що вона не тільки не має права на увагу, навчання чомусь новому на підходящому для неї рівні складності, але й постійно «в боргу» перед іншими, оскільки їй поталанило [там само, с. 76].

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

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

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

Порівняльні обстеження педагогів, які працюють з обдарованими учнями, показали, що спеціально підготовлені вчителі, на відміну від тих, які не мали формальної підготовки, краще знають когнітивні потреби обдарованих, використовують стратегії викладання, що стимулюють їх пізнавальну діяльність, сприяють самостійному навчанню, загалом мають кращі викладацькі вміння і використовують ефективніші стратегії навчання обдарованих, є більш креативними, створюють краще навчальне середовище [4, с. 146].

Загальнонаціональні організації США (Національна асоціація заради обдарованих дітей; Рада з питань особливих дітей) розробили стандарти

підготовки вчителів до навчання обдарованих. Згідно цих стандартів, педагоги, які працюють з обдарованими дітьми, мають володіти знаннями і вміннями, що впорядковуються в такі блоки:

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

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

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

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

5. Навчальне середовище та соціальна взаємодія — значення для навчання обдарованих стереотипів і переживання історичної та сучасної дискримінації; вплив соціального та емоційного розвитку на міжособистісні стосунки і навчання обдарованих; планування для обдарованих навчання, що



розвиває самопізнання, самоефективність, лідерські якості та готовність до неперервної освіти; створення безпечного навчального середовища для обдарованих, що стимулює активну індивідуальну та групову діяльність з розвитку незалежності, взаємозалежності та позитивних стосунків з однолітками; створення навчального середовища та набуття інтеркультурного досвіду, що дозволяє обдарованим особам цінити власний і чужий культурний та мовний спадок; розвиток в обдарованих соціальних і копінгових умінь.

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

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

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

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

обдарованих; рефлексія професійної практики з метою удосконалення викладання та спрямування професійного зростання в сфері освіти обдарованих.

10. Співробітництво — здатність до культурно чутливої поведінки, що забезпечує ефективну комунікацію та кооперацію з обдарованими, їх родинами, педагогами, членами спільноти; вміння адекватно реагувати на занепокоєння родин обдарованих; здатність до співробітництва з особами поза школою, які допомагають учням з особливими навчальними потребами та їхнім родинам; вміння захищати обдарованих осіб та їхні родини; здатність до співробітництва з обдарованими, їхніми родинами, освітянами щодо підготовки до школи та ідентифікації обдарованих; спілкування та консультування педагогів відносно якостей та потреб обдарованих осіб, зокрема, осіб з різним культурним фундаментом [5,6].

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

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

Корисним є досвід департаменту освіти штату Нью-Йорк, що вимагає від вчителів, які навчають обдарованих дітей, відповідний сертифікат, умовою здобуття якого є отримання на рівні магістратури дванадцяти кредитів за курси щодо освіти обдарованих. Останні мають висвітлювати такі теми: знання щодо якостей учнів, які за успіхами в навчанні значно відрізняються від однокласників; знання щодо інструментів і методів ідентифікації та психологічної оцінки обдарованих учнів, вміння використовувати ці інструменти та методи; знання та розуміння принципів побудови програми для обдарованих учнів; знання та вміння планування, реалізації, координації, оцінки диференційованого викладання та створення навчального середовища, що актуалізує та допомагає обдарованим учням досягти максимальних результатів у навчанні; вміння співпрацювати з іншими педагогами, родинами, спільнотою з метою індивідуалізованого викладання обдарованим учням [6, с.11].

Для отримання сертифікату, що надає право викладати обдарованим, потрібно скласти спеціальний тест, кожне завдання якого призначено для виміру певної навчальної цілі (розуміння обдарованих і талановитих учнів; оцінювання обдарованих учнів; розвиток і навчання обдарованих учнів; робота в професійному середовищі). Тест містить дев'яносто запитань з кількома варіантами відповіді на одне відкрите запитання. Найбільше завдань

присвячено розвитку та навчанню обдарованих (39 %), оцінювання обдарованих учнів стосується 19 %, з розумінням обдарованих і талановитих учнів пов'язано 13 % пунктів [там само, с. 12].

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

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

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

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

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

У Німеччині лише деякі федеральні землі запроваджують тематику освіти обдарованих до підготовки вчителів. Міжнародний центр вивчення обдарованості при Університеті Мюнстера координує програми післядипломної

освіти для вчителів «спеціаліст з освіти обдарованих» і для педагогів дошкільної освіти «спеціаліст з дошкільної освіти обдарованих» Європейської ради з високих здібностей (ЕСНА). Досвід, що отриманий у межах цих програм, запроваджується у деяких федеральних землях, особливо у Північній Рейн-Вестфалії. Деякі міста запроваджують перепідготовку вчителів у сфері освіти обдарованих [там само, с. 37].

В Угорщині зміст підготовки вчителів регулюється державними нормативними документами, що включають як одну з головних складових знання щодо освіти обдарованих. На університетському рівні вивчаються такі теми: ідентифікація обдарованості; обдарованість і вік; обдарованість і креативність; шкільна програма для обдарованих дітей; співробітництво школи та родини; нереалізована обдарованість у дітей; роль вчителя в освіті обдарованих; окремі сфери освіти обдарованих (спорт, музика, математика тощо); освіта обдарованих у світі. Університети також пропонують навчання за програмою Європейської ради з високих здібностей (ЕСНА). Крім того, школи два-три рази на рік організують внутрішні програми перепідготовки. Освіта обдарованих є однією з найпопулярніших тем [там само, с. 78-79].

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

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

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

Отже, аналіз зарубіжних досліджень переконує в тому, що хоча проблема підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю набула особливої значущості, проте одержані фахівцями результати неоднозначні, що утруднює їх практичне впровадження, вимагаючи більш ґрунтовного доопрацювання та узгодження при визначенні вимог до формування психологічної готовності педагогів до навчання і виховання обдарованих на різних етапах вікового зростання.

Пояснюється це тим, що професійна підготовка педагога з необхідністю включає високий рівень професійної культури. Специфіка її пов'язана перш за все з рівнем духовно-інтелектуального потенціалу педагога, орієнтованого на

пізнавальну активність, систему певних дослідницьких здібностей, технологічну компетентність, без яких неможливий творчий пошук у рамках його діяльності. В основі цих якостей лежить здатність педагога до проблематизації та науково-методичного аналізу, вільного володіння прогресивними методиками розв'язання складних психолого-педагогічних ситуацій.

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

Наш багаторічний досвід і аналіз досліджень вітчизняних фахівців, вивчення професійної діяльності педагога [11; 12; 14; 15; 18; 19; 21; 28; 29] дає підстави виокремити найбільш суттєві критерії рівня професійної майстерності сучасного педагога. До них, передусім, слід віднести:

1. високий рівень професійних знань у галузі власної спеціалізації та суміжних з нею;
2. наявність творчих здібностей, настановлень, спрямованих на самостійний пошук розв'язання різноманітних психолого-педагогічних ситуацій;
3. орієнтація на оволодіння та використання провідних і нових ідей науки і практики;
4. високий рівень організаторських і комунікативних здібностей та вмінь;
5. володіння діагностично-корекційними прийомами;
6. вміння формувати позитивну морально-психологічну атмосферу в колективі;
7. здатність бути організатором і керівником навчальної і виховної самодіяльності вихованців.

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

Суттєвим компонентом психологічної компетентності педагога є знання про особистісні властивості, здібності, можливості, сильні та слабкі сторони, засоби компенсації недоліків. Він повинен вміти регулювати свої емоційні стани, мобілізувати свої психологічні функції (пам'ять, увагу, сприймання

тощо), здійснювати пошук і аналіз необхідної психологічної інформації, розвивати професійно важливі якості. При цьому важливо вміти поєднувати такі якості, як допитливість, логічність і практичність, рефлексивність, потребу в досягненнях і самокритичність; емоційну стійкість, життєрадісність та оптимізм. При розв'язанні складних конфліктних ситуацій педагог повинен керуватися не лише своїми емоціями чи здоровим глуздом, а й відповідними психолого-педагогічними знаннями, проявляти дипломатичність, такт, бажання зрозуміти опонента (колегу, керівника, батьків чи учнів), поставити себе на його місце, не втрачаючи гідності та самоповаги.

Отже, професійна культура педагога сучасної школи нового типу за своїм змістом включає кілька досить об'ємних блоків:

- блок “соціально-психологічної зрілості” (соціально-психологічну культуру спеціаліста слід розглядати як одну з мір подолання стереотипів мислення, стандартів, тривіального підходу до розв'язання педагогічних проблем, здатність насправді здійснювати позитивні перетворення, ламати рутину, інерцію);
- блок „високий професіоналізм, ділові та творчі якості” (творчий пошук необхідно розглядати як показник соціально-психологічної та ділової зрілості педагога);
- блок „духовна культура, моральне обличчя” (стійкі моральні переконання, демократизм у спілкуванні, інтелектуальний потенціал, широкі духовні інтереси, потреба у постійному саморозвитку і самовдосконаленні);
- блок „ефективна самостійність” (у вигляді здатності до самостійної організації та управління своєю трудовою діяльністю, своїм спілкуванням).

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

- взаємини педагога з учнями будуються як творча діяльність; принципи педагогічного спілкування – не зі своїми знаннями до учня, а з ним – до науки та її глибин;
- навчання, освіта і самоосвіта ґрунтуються на особистісній зацікавленості учня, його індивідуальних інтересах, здібностях, завдяки чому

пізнавально-суб'єктивна активність формується на основі внутрішніх потенцій самого школяра;

- спільну діяльність педагога та учня, а також його самостійну роботу пронизує ідея досягнення трудної мети, не боячись помилок, неправильних відповідей;
- ідея вільного вибору форм, методів, напрямів, методів діяльності формує мотиваційну сферу, розвиває творче мислення, вміння критично оцінювати свої можливості та прагнення до самостійного розв'язання все більш складних завдань;
- бачення учнем перспективи своєї власної підготовки, самоосвіти і самовиховання формує цілеспрямованість (реалізація ідеї випередження в навчальній та науково-дослідній діяльності створює ту зацікавленість в оволодінні знаннями, що стимулює усвідомлення учнями освоєння основ професійної майстерності);
- формування системного мислення, вміння „згортувати” й деталізувати інформацію не тільки дисциплінує розум, але й формує широкі інтелектуальні здібності, які утворюють найважливішу рису професійної культури майбутнього спеціаліста;
- домінантою виховання стає особистісний підхід, абсолютне визнання гідності кожної особистості, її право на вибір, власну думку, самостійний вчинок. Повинні змінюватися акценти: особистість учня – не об'єкт виховання, а суб'єкт діяльності;
- нові смислові константи навчання й виховання передбачають і нове педагогічне середовище — співдружність педагогів, колег, однодумців у творчому вихованні майбутніх спеціалістів.

Водночас реалізація даних принципів передбачає й інший підхід до предметного навчання учнів: не як до замкнутого у своєму змісті набору окремих предметів (математики, хімії, мови, фізики тощо), а як до інтегрованого процесу, який би сприяв формуванню цілісної картини світу, дозволяв би самим учням обирати “опорні” знання з різних наук з максимальною орієнтацією на власний (суб'єктивно-пізнавальний) ментальний досвід. Останній, як відомо, є результатом впливу як попереднього навчання, так і більш широкої взаємодії з оточуючою дійсністю. Саме такий підхід вимагає спеціально організованого простору для засвоєння різних видів і форм людської діяльності, де учень оволодіває науковими знаннями, досвідом емоційно-ціннісного ставлення до світу речей та людей, спілкування, взаємодії, розкриваючи себе для себе і для інших. Завдяки цьому і створюються більш сприятливі умови для самостійного визначення ним стратегії та тактики індивідуального розвитку власної особистості.

Саме тому ключовим фактором технології особисто-зорієнтованого розвитку учнів інноваційних шкіл (гімназій, ліцеїв, тощо) виступає рівень “метазнань” і “метаумінь”, які досягаються лише при оволодінні різноманітністю методів навчально-дослідницької діяльності та міждисциплінарним баченням проблем. Серед важливих характеристик “метазнань” і “метавмінь” пріоритетними стають гнучкість співвідношень

різної інформації, взаємозв'язок і взаємозалежність загальнонаукового, методологічного, гуманітарного, природничого, технологічного і спеціального знання, предметне оволодіння прийомами творчості.

Зрозуміло, що реалізація означених підходів і принципів можлива лише з боку педагога, якому притаманний високий рівень професійної та загальнолюдської культури, що висуває до нього як суб'єкта професійної діяльності низку обов'язкових вимог, пов'язаних з її специфікою.

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

Новий стиль діяльності вимагає від вчителя максимального терпіння, наполегливості, послідовності дій, принциповості, що поєднується з тактом і гнучкістю, самодисципліною. Вчителю необхідні й особливі моральні якості: доброта та любов до дітей (не має нічого спільного з м'якотілістю і всепрощенням), загострена совість, честь і гідність, висока відповідальність при виконанні своєї високої місії.

Перелік означених принципів вимог до педагога свідчить про те, що його професійна культура неможлива без постійної та наполегливої праці над собою, без підвищення його духовного рівня.

Ефективність трудової діяльності вчителя зумовлюється його психолого-педагогічною культурою, тим, наскільки широко, соціально-свідомо спеціаліст здатний розв'язувати професійні завдання, чутливо реагувати на умови та вимоги часу, наскільки він вільно володіє науковомисними знаннями та технологіями, наскільки розвинені в нього почуття нового, здатність “не відставати” від темпів науково-технічного та соціального прогресу, а, отже, наскільки ці якості пронизує розуміння загальнолюдських пріоритетів.

Представлена характеристика професійної діяльності педагогів дозволяє стверджувати, що саме вони покликані суспільством розвивати і “вирощувати” підростаюче покоління, коректувати деструктивні прояви особистості, що заважають розвитку її творчого потенціалу, розкриваючи ресурсні сфери людини, створюючи Творців у широкому розумінні цього слова.

Психолого-педагогічна творчість — це індивідуально-продуктивний процес створення нових або імпровізоване варіювання старих методів впливу і взаємодії в нових сполученнях і проблемній формі трансформації знань в залежності від ситуації та творчої індивідуальності особистості з метою досягнення творчого результату. І це завдання накладається на неповторну індивідуальну, творчу особистість педагога-майстра.

З психологічної точки зору розробка системи підготовки педагогічних кадрів до роботи з контингентом обдарованих передбачає виокремлення та врахування найсуттєвіших факторів, які визначають особливості становлення



обдарованої особистості. До таких факторів, на наш погляд, правомірно віднести, по-перше, **природу обдарованості**, її психологічну сутність, показники прояву та можливості розвитку; по-друге, **роль педагогів-професіоналів** у вихованні лідерів, здатних до відтворення знань в усіх галузях пізнання; по-третє, **вимоги до особистісно-духовного зростання та саморозвитку** обдарованого індивіда; по-четверте, **потреби суспільства** у підготовці соціально-відповідальних організаторів, майбутніх перетворювачів суспільства.

Спробуємо розкрити психологічну сутність кожного з означених факторів.

### **Фактор I — природа обдарованих.**

У психології існує численна кількість дефініцій обдарованості, серед яких найбільш розповсюджені такі:

- обдарованість – сукупність задатків, природних даних, характеристика ступеня виразності та своєрідності природних передумов здібностей (Ф.Гальтон; С.Спірмен; Р.Хернстейн, Мюррей; О.Колупаєв, В.Клюжев). Зведення обдарованості до абсолютної природної (генетичної або етнічної) заданості відбиває антигуманну позицію авторів і не може бути прийняте як продуктивне. І хоча значення природних і культурно-етнічних факторів, як і інших психічних властивостей особистості для розвитку обдарованості не викликає сумніву, але воно не є домінуючим і єдиним;

- обдарованість – високий рівень розвитку системи когнітивних процесів, зокрема, сенсорно-перцептивних, уваги, пам'яті, мислення та уяви; іноді до них „додавалися” мотивація і воля (Г.Мюнстерберг, Г.Россолімо; В.Меде, Г.Піорновський; У.Штерн та інші). У відповідності з цим обдарованість як прояв когнітивних можливостей індивіда оцінюється за допомогою системи когнітивних тестів;

- обдарованість – розумовий потенціал або інтелект, цілісна характеристика пізнавальних можливостей і здібностей до навчання (А.Біне, У.Штерн, Г.Айзенк, П.Векслер, Дж.Гілфорд та інші). Дане визначення страждає вузькістю уявлення проблеми, оскільки при зведенні обдарованості до інтелекту втрачають значення поняття „творча обдарованість”, „художня обдарованість”, „музична обдарованість”, „комунікативна обдарованість” та інші її типи, які хоча і передбачають високі рівні досягнень у діяльності, але не обов'язково корелюють з високим рівнем інтелекту суб'єкта діяльності. Практика роботи з обдарованими дітьми свідчить, що „обдарованість” і яскраво виражені „здібності до навчання” – це категорії, які не завжди сполучаються;

- обдарованість – загальні здібності або загальні моменти здібностей, що зумовлюють природу можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності (Б.М. Теплов, Н.С.Лейтес, Е.О.Голубєва, В.А.Крутецький, В.Д. Шадріков та інші). Очевидно не доцільно зводити обдарованість до загальних здібностей; вони – лише передумова, можливість її розвитку; крім того, „рівень” буває і низьким, семантичний зміст поняття „своєрідність” нескінченно широкий,

оскільки включає девіантні та непродуктивні форми діяльності, що навряд чи припускає їх „обумовленість” обдарованістю;

- обдарованість – системна якість психіки, що розвивається протягом життя, яка визначає можливості досягнення людиною винятково високих результатів в одному або декількох видах діяльності (В.М.Дружінін). Отже, обдарованість – якісно більш „високе” утворення психіки, що припускає винятково високий результат, а не просто успішність виконання діяльності. Останнє, як відомо, можливо і на репродуктивному рівні, тоді як обдарованість передбачає наявність творчого продукту. Визначення автора, однак, загальне в тому сенсі, що не уточнює, які саме характеристики обдарованості відносяться до „якостей психіки”. У даному випадку обдарованість діагностується за продуктом – досягненню високих результатів діяльності;

- обдарованість – внутрішня структура здібностей, в якій узагальнюються ефекти діяльності людини як суб’єкта в поєднанні з життєдіяльністю її як індивіда, що і складає її потенціал – готовність до здійснення різних видів діяльності та рівень їх продуктивності (О.О.Бодальов). Даний підхід віддзеркалює досить поширену традицію ототожнення поняття обдарованості та здібностей, яка не враховує якісну характеристику обдарованості як психологічного утворення порівняно зі здібностями;

- обдарованість – високий рівень творчого потенціалу, що віддзеркалюється в високій дослідницькій активності людини, її можливостях до створення творчих „продуктів” у науці, мистецтві, техніці, соціальному житті (Д.Б.Богоявленська, О.М.Матюшкін, Н.Б.Шумакова, В.С.Юркевич, О.Л.Яковлева та інші). Оскільки творчий пошук припускає наявність у індивіда здатності до більш глибокого передбачення, антиципації у визначенні кожного „кроку” рішення, прогнозування його наслідків, то інтегральним елементом обдарованості виступає, на думку авторів, оцінна, вимірювальна функція всіх складних психічних утворень, які, по суті, виконують роль вимірників, за допомогою яких людина оцінює навколишній світ, інших людей і себе. Оцінки, як відомо, виявляються в емоційних еталонах, що визначають естетичні, моральні пріоритети в становленні поведінки; важливу роль відіграють перцептивні й інтелектуальні оцінки, котрі визначають ступінь значущості та обґрунтованості аргументів, на основі яких здійснюється вибір і приймаються рішення;

- обдарованість – особлива форма прояву творчої природи психіки, для реалізації якої необхідна наявність не тільки природних задатків, але і відповідних умов середовища; вона проявляється і розвивається як системна якість психіки, що, виникаючи у взаємодії різних сфер психіки людини з освітнім середовищем (сімейним, шкільним тощо), набуває форму індивідуальності розвитку у вигляді психічних процесів, станів і свідомості індивіда (В.І.Панов).

Слід зазначити, що незважаючи на існуючі в психології розбіжності переважна більшість фахівців трактує обдарованість як високий рівень розвитку здібностей індивідуума, що дозволяє йому досягти особливих (незвичайних, неординарних) успіхів в одному або декількох видах діяльності.

Щодо основних ознак високого рівня обдарованості, то до них відносять ранній прояв здібностей, швидкий темп засвоєння знань, формування умінь і навичок у певній діяльності, схильність та інтерес до неї, оригінальність і творчість у діяльності.

Разом з тим виникає питання наскільки правомірні ці дефініції обдарованості? Річ у тім, що кожна з них акцентує увагу на конкретній характеристиці її прояву. Але якщо центр наших міркувань про природу обдарованості перенести з предметно-діяльнісного її змісту, зумовленого соціально-значущими проявами на становлення даного феномену як прояв творчої природи психіки, тоді обдарованість доцільно і навіть обов'язково слід розглядати як психічну реальність, яка, проходячи різні етапи свого становлення, набуває різних ступенів і форм свого прояву в психіці конкретної людини.

До фундаментальних проявів психічної реальності, як відомо, відносять три її види: *по-перше*, психічні процеси (зорові, мисленнєві, емоційні, моторні і т.п.); *по-друге*, психічні стани (пристрасть, творчий порив, скорбота, нудьга і т.п., стани психіки індивіда, для яких притаманна єдність сприймання, переживання і поведінки); *по-третє*, особистісні властивості конкретного індивіда („талановита людина”, „геніальна людина”).

Такий підхід дозволяє ввести (окрім соціальних критеріїв типології обдарованості за соціально значущими видами діяльності та рівнем досягнень) *власне психологічні критерії для характеристики рівня розвитку обдарованості як психічного явища, а саме, як проживання творчого акту:*

- 1) *у вигляді психічного процесу*, який зумовлює вибірковий інтерес і емоційну включеність індивіда у виконанні діяльності того чи іншого виду і реалізується при наявності відповідної ситуації, що в перспективі (при певних умовах) може сформуватися як обдарованість;
- 2) *у вигляді психічного стану*, що виникає достатньо часто для того, щоб індивід мав бажання шукати і створювати ситуацію для його переживання, проживання й особистісного самоствердження, але поки ще не виступає для нього „єдиним сенсом його життя”;
- 3) *у вигляді особистісної характеристики* (риси) як структури свідомості даного індивіда, котра є за своєю сутністю „єдиним сенсом життя” і відзеркалюється у притаманній йому непереборній потребі у проживанні творчого акту в будь-яких ситуаціях і при виконанні будь-якої діяльності, а особливо в діяльності, до якої існує стабільний інтерес.

Отже, обдарованість як прояв творчої природи розвитку психіки (як індивідуальна форма становлення психічної реальності) являє собою унікальне системне сполучення (поєднання) у психіці конкретного індивіда природної схильності до реалізації його психічних можливостей в такій максимальній формі індивідуального розвитку, яка оптимальна для виконання соціально значущої діяльності одного або кількох видів. У такому сенсі обдарованість, як і будь-яка психічна реальність, може бути притаманна психіці конкретної людини у формі дійсності (актуальна обдарованість) або у формі можливості свого здійснення (потенційна обдарованість). Внаслідок цього проблема

виявлення і розвитку обдарованості на перший план висуває розвиток в учнів здатності до подолання у них сформованих у минулому особистому досвіді стереотипних способів сприйняття, мислення, переживання та поведінки.

Оскільки обдарованість визначається як складний психологічний конструкт, проявляючись у високому рівні інтелекту і багатій уяві, то у роботі з контингентом обдарованих необхідно враховувати не лише когнітивні здібності (розум, уява), але й афективні (емпатія, сенситивність), пізнавальні здібності (інтерес, мотивація тощо) і морально-духовні цінності (високий рівень інспіруючого натхнення, інтуїтивного прозріння, вольової наполегливості та розвинених морально-етичних почуттів). Як інструментарій виявлення обдарованості у психології застосовуються індивідуальні батареї тестів, стандартизовані навчальні тести досягнень, особистісні опитувальники, різноманітні шкали (атитюдні, мотиваційні, інтересів тощо)

Зазвичай діагностика проводиться для того, щоби у майбутньому забезпечити обдаровану особистість сприятливими умовами розвитку (спеціалізовані програми навчання, заохочення персональною стипендією і т.п.) або при необхідності надати їй психологічну допомогу у випадках, пов'язаних з проявом обдарованості (наприклад, у конфлікті з педагогами чи однолітками). Першій меті відповідає ідентифікаційна стратегія “пошук талантів”, при якій обдарованих відбирають із великої групи ровесників у масштабах школи, міста, регіону, країни. Другій меті відповідає стратегія індивідуальної діагностики.

Однак кожен зі вказаних підходів не застрахований від двох типів помилок: 1) виключення обдарованого індивіда; 2) включеного необдарованого. Перший тип помилок найбільш характерний для стратегії “пошук талантів”, що пояснюється тим, що кількість місць у спеціальних навчальних закладах для обдарованих лімітована, через що, намагаючись відібрати найбільш достойних, ідентифікаційна процедура підіймає планку вимог до абітурієнтів досить високо. Випадкова невдача обдарованої дитини веде до виключення її зі складу претендентів. Помилки такого типу небезпечні також у моральному і соціальному плані, тому слід намагатися уникати їх хоча би в індивідуальній діагностиці.

Зменшення кількості діагностичних помилок і в груповій, і в індивідуальній ідентифікаційній процедурі можна забезпечити, якщо, по-перше, застосовувати широкий діагностичний інструментарій (тести, анкети, опитувальники, рейтингові шкали, спостереження, аналіз результатів діяльності та документації); по-друге, використовувати різні джерела інформації (самої дитини, її батьків, педагогів, інших близьких дорослих, ровесників).

Водночас ідентифікаційна процедура відбору школярів у навчальні заклади інноваційного типу повинна відповідати таким додатковим вимогам: 1) діагностика мусить з'ясувати саме той тип обдарованості, на який спрямована навчальна програма даного закладу. Це, здавалося би, очевидна вимога пов'язана з тим, що в реальній практиці часто відбирають претендентів з одним типом обдарованості, а пропонують програму навчання, що орієнтована на розвиток іншої; 2) ідентифікаційна процедура повинна мати процесуальний, ступінчастий характер, який дозволяє поєднати попередній відбір на основі

рейтингових шкал, рекомендацій вчителів, батьків, ровесників із застосуванням більш точних даних тестів у вигляді остаточного відбору.

Зазначимо, що результати наукових досліджень і реалізації програм виховання і розвитку, здійснені на базі сучасних багатомірних моделей обдарованості [20; 23; 24], переконливо свідчать, що виявлення і становлення обдарованої особистості вимагає створення умов середовища, які відповідають типу їх обдарованості (а, отже, забезпечують гнучкість використання методичного інструментарію), а з другого — особливості вікового періоду зростання особистості. Саме тому важливою складовою кожного етапу психодіагностичного обстеження обдарованих повинна виступати об'єктивна оцінка проявів обдарованості, що дозволяє врешті-решт з'ясувати підґрунтя для об'єктивної ідентифікації (виявлення) можливостей в майбутньому реалізації обдарованості у дітей та молоді.

Оскільки загальною тенденцією діагностики обдарованості в останні роки виступає усвідомлення необхідності розширення спектру конструктів, що ідентифікуються, тому здійснити це можливо як за рахунок численних особистісних якостей, що вважаються притаманними обдарованим, так і гіпотетичних психофізіологічних процесів, що утворюють обдарованість.

При цьому слід зважати і на те, що без теоретичної бази будь-яка програма ідентифікації обдарованих це лише безсистемний набір окремих прийомів, методик, поглядів, фактів, прикладів, до того ж, не завжди адекватних поставленим цілям. Необхідність розробки концептуальної моделі полягає в тому, що вона, дозволяючи структурувати програми діагностики, виховання і навчання обдарованих, виділяти основні елементи для спостереження, вимірювання, або оцінювання, визначення послідовності дій, їх можливі варіанти в залежності від змінення умов, спроможна забезпечити не лише діагноз щодо потенційних можливостей індивіда, але й визначити ймовірну траєкторію індивідуального розвитку обдарованої особистості (інакше кажучи, наблизитися до здійснення прогнозу на основі різнобічної інформації щодо кожного обстежуваного).

Дані міркування дозволили визначити як зміст, послідовність і взаємозв'язок етапів діагностичного обстеження відповідно особливостей вікового зростання особистості, так і специфічних її можливостей, потреб у індивідуалізації навчання, а також труднощів у навчанні, що виникають у початково-виховному процесі, організації допомоги у їх подоланні. Схематично концептуальна модель психодіагностики обдарованості представлена на рис. 1. Як бачимо, модель передбачає вісім етапів діагностичної процедури, які пов'язані між собою і дозволяють одержувати різнобічну інформацію щодо визначення специфічних можливостей обдарованих, їх потреб у індивідуалізації навчання, а також труднощів, що виникають у цієї категорії дітей і молоді на різних вікових етапах.

Зазначимо, що в основу розробки концептуальної моделі психодіагностики обдарованості було покладено ряд загальних і специфічних

**Рис. 1. Концептуальна модель психодіагностики обдарованості**  
(основні етапи, методи і результати комплексної оцінки обдарованості)

Етап обстеження	Досліджувані компоненти обдарованості	Методи діагностики	Джерело інформації	Результати діагностики
1	2	3	4	5
Попередньо-пошуковий етап	Виявлення проявів обдарованості в різних видах діяльності, поведінці, особливостей пізнавального стилю, інтересів, мотивації	Дані спостереження, рейтингові шкали, оцінка ознак обдарованості, анкетування	Вихователі, педагоги, викладачі, психологи, батьки	Збір інформації
Пошуково-інформаційний етап	Виявлення особливостей соціальної ситуації розвитку	Опитувальники, бланки-переліки, інтерв'ю	Батьки, інші члени родини	Збір інформації
Оціночний етап	Виявлення особистісних характеристик	Опитувальники, інтерв'ю, співбесіди	Однолітки, друзі, члени гуртків	Відомості про здібності, академічні досягнення, про позашкільні інтереси і творчі можливості
Етап самостійної оцінки	Оцінка здібностей, мотивації, успіхів, труднощів у навчанні та спілкуванні	Порівняльні оцінки знайдених способів діяльності, поведінки	Самі обстежувані	Відомості про інтереси, захоплення, особливості мотивації, особисті риси, проблеми у навчанні та спілкуванні. Попереднє узагальнення інформації
Етап експертної оцінки продуктів діяльності	Визначення рівня оригінальності способу розробки проєктів, програм	Кількісні та якісні оцінки знайдених способів діяльності	Педагоги, викладачі, експерти, спеціалісти у відповідних галузях, психологи	Характеристики представлених продуктів діяльності за рівнем самостійності, оригінальності, новизни
Етап психологічного тестування	Виявлення інтелектуального, творчого й особистісного розвитку	Система психометричних тестів	Кваліфіковані психодіагности	Тестові показники інтелектуального, творчого, особистісного розвитку. Узагальнення інформації щодо індивідуально-психологічної картини розвитку
Розвивально-корекційний етап	Розвиток здатності самостійно долати стереотипні засоби діяльності, поведінки, спілкування	Система ігрових, тренінгових занять, моделювання діяльності	Кваліфіковані тренери-психологи	Нова інформація щодо можливостей розвитку обдарованості. Визначення траєкторії індивідуального розвитку обдарованості залежно від її типу та віку досліджуваного
Підсумковий етап	Розвиток здатності до довільної саморегуляції своїх пізнавальних дій, емоційних станів і поведінки в цілому	Система проблемно-розвивальних ситуацій	Способи розв'язання проблемних ситуацій у вигляді різних видів діяльності	Розробка рекомендацій щодо розвитку здатності бути суб'єктом процесу свого розвитку

системоутворювальних принципів, які забезпечують всебічний підхід до збору даних (спостереження за обстежуваними, бесіди з ними, їхніми вчителями, батьками, однолітками, збір інформації про заняття та їх досягнення у школі, тих видів діяльності, які характеризують позашкільну активність учнів), а також розкриття особливостей системної взаємодії психічних можливостей (пізнавальних, емоційних, регуляторно-вольових, мотиваційних тощо), спрямованості їх внутрішньої активності на досягнення і підвищення рівня самосвідомості [23, с. 58-60].

До загальних принципів психодіагностичного обстеження було віднесено:

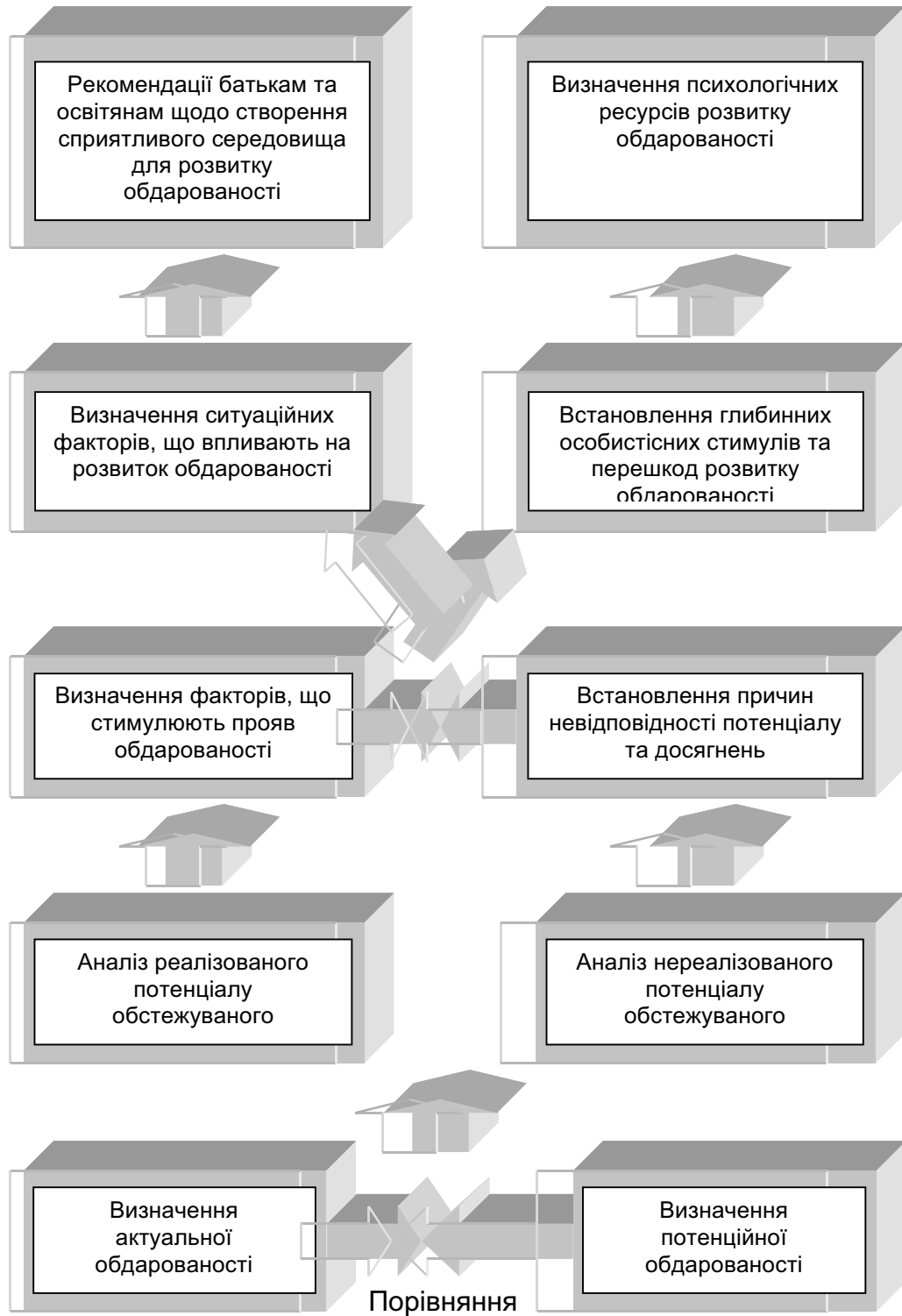
- **принцип комплексності**, сутність якого полягає в урахуванні об'єктивної та суб'єктивної інформації з різних джерел (учнів, їх батьків, педагогів, психологів, експертів);
- **принцип системності діагностичного обстеження** та інтерпретації його результатів (з'ясування різнобічних показників у складності та взаємодії зв'язків);
- **принцип вікового підходу** (врахування вікових особливостей при застосуванні засобів діагностики, постановці діагнозу, формування рекомендацій);
- **принцип динамічності** (забезпечення довготривалих або повторних обстежень і спадкоємності їх показників).

Для забезпечення максимальної результативності психодіагностичного обстеження нами були застосовані специфічні системо утворювальні принципи ідентифікації щодо визначення рівня сформованості у обстежуваних здатності свідомо здійснювати регуляцію своїми пізнавальними діями, емоційними станами і поведінкою в цілому, а, отже, здатності бути суб'єктом власного саморозвитку, а саме:

- **принцип організації ігрових і тренінгових занять**, у межах яких здійснюється певний розвивальний або корегуючий вплив;
- **принцип моделювання того виду діяльності, в якій здатність до досягнення результатів виступає предметом діагностичної процедури** (у вигляді спеціально побудованих навчальних занять);
- **принцип спостереження** (фіксації індивідуальних особливостей виконання діяльності та поведінки індивіда).

Застосування цих принципів забезпечує розширення діапазону об'єктивних даних щодо сформованості в обстежуваних здатності до довільної регуляції своїх психічних можливостей і тому дозволяє визначити наявність не лише актуальної, а й потенційної обдарованості. Особливого значення застосування цих принципів набуває, по-перше, при виявленні прихованих здібностей обдарованих дітей та визначення індивідуальної стратегії їх розвитку в майбутньому; по-друге, наявності дисінхронії, а також емоційних, особистісних та інших психологічних бар'єрів, що утруднюють становлення обдарованості у дітей та молоді; і, нарешті, з'ясуванні особливостей розвитку основних типів обдарованості.

За результати проведеного дослідження запропоновано **адаптивну модель психодіагностики обдарованості**, що конкретизує принципи психодіагностики обдарованості та інтегрує діагностичні можливості різних методів ідентифікації обдарованості (див. рис 2).



**Рис. 2. Адаптивна модель обдарованості.**



Модель придатна для психодіагностики різних типів обдарованості на різних етапах вікового зростання особистості. В основу моделі покладена ідея гнучкої побудови психодіагностичного обстеження обдарованих, коли зміст і спрямованість наступного етапу визначається результатами попереднього. Модель передбачає шість етапів діагностичного процесу: визначення актуальної обдарованості; визначення потенційної обдарованості; аналіз нереалізованого потенціалу обстежуваного; встановлення причин невідповідності потенціалу та досягнень; визначення глибинних причин особистісних перешкод та стимулів проявів обдарованості; знаходження психологічних ресурсів розвитку обдарованості [там само, с. 62].

### **Фактор II – роль педагогів у навчанні та розвитку обдарованості.**

Педагоги обдарованих – це професіонали, котрі відібрані та підготовлені для виконання комплексних завдань, пов'язаних із навчанням, наданням допомоги і психологічним консультуванням обдарованих вихованців. Педагог не тільки забезпечує прискорене і диференційоване проходження навчального матеріалу, але розвиває особистість учня, вивчає характерні особливості його творчості та індивідуальності. Вивчення характеру, темпераменту, розумових здібностей, фізичної витривалості обдарованих набуває особливого значення для розробки типології обдарованості. Діяльність педагогів виходить за межі традиційної ролі шкільних учителів і наставників, оскільки виховання лідерів з почуттям високої соціальної відповідальності, здатних до вироблення знань у всіх галузях пізнання – одне з пріоритетних завдань навчання і розвитку творчої природи обдарованої особистості.

І хоча дослідниками складені численні списки „наборів” якостей (професіональних і особистісних), сформованість яких, на їх думку, визначає успішність роботи з обдарованими дітьми та молоддю, але найбільш чітко виокремлені і специфічні властивості, які необхідні педагогу, що працює з інтелектуально обдарованими дошкільниками і молодшими школярами. До них віднесені: 1) доброзичливість і чутливість; 2) здатність розбиратися в особливостях психології обдарованих дітей, увага до їх потреб та інтересів; 3) наявність досвіду роботи в закладах для дошкільників і молодших школярів (у тому числі з власними дітьми); 4) наявність високого рівня інтелектуального розвитку; 5) широке коло інтересів і вмінь; 6) поряд із педагогічною мати ще якусь освіти (бути „умільцем”); 7) готовність до виконання різноманітних обов'язків, пов'язаних із навчанням обдарованих дітей; 8) мати живий та активний характер; 9) наявність почуття гумору, але без схильності до сарказму та іронії; 10) наявність гнучкості, готовності до перегляду своїх поглядів і постійного самовдосконалення; 11) сформованість творчого, нетрадиційного особистого світогляду; 12) наявність життєстійкості; 13) мати спеціальну післядипломну підготовку до роботи з обдарованими дітьми; 14) готовність до подальшого набуття спеціальних знань.

Зазначимо, що опитування педагогів щодо якостей, найбільш важливих для роботи з контингентом обдарованих, показало, що до них віднесені такі як прихильність до дітей, теплота, чутливість, почуття гумору, ентузіазм, неупередженість, упевненість у своїх силах, енергійність і високий інтелект [11].

Разом з тим при більш широкому розумінні феномену обдарованості (не лише як інтелектуальної), а саме як системної якості психіки, що розвивається протягом життя індивіда, зумовлюючи його природною схильністю до реалізації психічних можливостей при виконанні соціально значущої діяльності одного або декількох видів її, то для успішної роботи з обдарованими педагогу необхідно приділяти особливу увагу на розвиток у себе певного комплексу якостей, зокрема: 1) **наявності позитивної Я-концепції**, яка становить ядро людської особистості. Сутність позитивної Я-концепції полягає в усталеній, усвідомленій системі уявлень педагога про себе, на основі якої він будує свою взаємодію з обдарованими і ставиться до себе („полюби ближнього як самого себе”). Я-концепція – цілісний, хоча і не позбавлений внутрішніх суперечностей, образ власного Я, і тому виступає як настановлення щодо самого себе і включає три компоненти: **когнітивний** (образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості або свідомості); **емоційний** (самоповага, самолюбство, самоунічиження); **оцінно-вольовий** (прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу). Отже, Я-концепція – передумова і наслідок соціальної взаємодії, визначається соціальними досвідом; до її складових відносять: **реальне Я** (уявлення про себе наразі); **ідеальне Я** (уявлення про те, яким повинен стати індивід, орієнтуючись на моральні норми); **динамічне Я** (яким має намір стати); **фантастичне Я** (яким бажав би стати, якби це було можливим); 2) **цілеспрямованість і наполегливість** – усвідомлене прагнення до досягнення поставленої мети, реалізація якої пов’язана з розумінням і задоволенням інтересів і запитів дітей, яким притаманні неординарні здібності. При цьому надзвичайне захоплення різноманітними системами і методиками навчання (перескакування) без спроби до кінця розкрити їх можливості призводить до небажаних наслідків; 3) **зрілість** по суті означає досягнення в процесі розвитку стану повного розкриття здібностей і тому не тотожна віку педагога. Професійна та емоційна зрілість педагога проявляється у чіткому усвідомленні своїх цілей і завдань; такі вчителі прищеплюють своїм вихованцям упевненість у своїх силах і викликають глибоку повагу до себе з боку своїх колег; головна їх відмінність – вони не бояться обдарованих дітей, а з готовністю приймають виклик з їх боку. Зрілим педагогам притаманні широкі знання та досвід у використанні методик і стратегій навчання, вони завжди можуть знайти потрібний підхід до будь-якої дитини; 4) **емоційна стабільність** – здатність володіти своїми емоціями і почуттями; дана якість найтісніше пов’язана з позитивною Я-концепцією, гнучкістю та фізичним здоров’ям. Як свідчать спостереження, педагог, що відчуває вантаж нерозв’язаних проблем особистісного характеру, зазвичай не

найкращий наставник для будь-якої дитини, а особливо для обдарованого. Річ у тім, що проникнення в складний характер такої дитини, розуміння її особливих інтересів і потреб вимагає значних емоційних зусиль, а це тяжке навантаження навіть для людей зі стійкою нервовою системою. Обдаровані діти потребують гідних взірців для наслідування, тому педагогам таких дітей необхідно бути зібраними і добре володіти своїми емоціями і почуттями; 5) **чуйність** – моральна якість людини, що характеризує її ставлення до інших. У педагога чуйність проявляється у чутливості до переживань і потреб дітей, а тому відіграє значну роль при навчанні обдарованих дітей, які надзвичайно чутливі та ранимі. Зазвичай обдаровані схильні ставити перед собою дуже складні завдання і, коли не вдається їх розв'язати, дуже засмучуються. Складності, що виникають при взаємовідношеннях і непорозумінні оточуючих, також гостро сприймаються ними. Педагогу дуже важливо вміти з'ясувати причину їх неспокою і допомогти впоратися зі своїми емоціями. Така підтримка дозволяє їм розвивати свої здібності та водночас успішно розв'язувати поставлені перед ними проблеми; 6) **здатність до індивідуалізації навчання** – вміння розрізнити індивідуальні риси у здібностях своїх вихованців і змінювати процес навчання. Навіть якщо педагог працює з однорідним складом групи обдарованих, то і у цьому випадку унікальні здібності та потреби кожного з них вимагають особливого підходу. У переважній більшості випадків, однак, обдаровані діти-дошкільники знаходяться у загальній масі дітей і тому діапазони індивідуальних відмінностей особливо великі у цьому випадку. Тому використання методів навчання повинні: по-перше, орієнтуватися на надання допомоги їм в одержанні знань; по-друге, відповідати: а) рівню інтелектуального та соціального розвитку дитини; б) різним вимогам і можливостям, притаманним тим ситуаціям, у які попадає дитина в процесі навчання; в) віддзеркалювати основний і послідовний, хоча і не єдиний варіант розвитку високих дослідницьких здібностей обдарованої дитини; г) сприяти переходу від перцептивного рівня пізнання до вищих понятійних рівнів.

Разом з тим надзвичайно важливо усвідомити, що не існує жодного методу, який має виключну цінність для навчання і розвитку обдарованих дітей.

Стимулюванню активної дослідницької діяльності дитини сприяє метод „відкриттів”, який дозволяє: 1) підвищити залученість дитини в навчальний процес, що забезпечує ефективність засвоєння знань; 2) стимулювати інтелектуальні зусилля дитини; 3) підвищити впевненість дитини у своїх силах; 4) виховувати певну незалежність поглядів. Але при цьому, по-перше, не слід займатися настановленнями, а допомагати дітям діяти незалежно, не давати прямих вказівок чим вони повинні займатися; по-друге, не стримувати ініціативи дітей і не робити за них те, що вони можуть зробити самостійно; по-третє, навчати їх встановлювати міжпредметні зв'язки; по-четверте, привчати дітей до самостійного розв'язання проблем, дослідження та аналізу ситуацій; і, нарешті, використовувати складні ситуації, що виникають у дітей в дитсадку

або вдома, як галузь застосування одержаних навичок у процесі розв'язання завдань; 5) уміння встановлювати зв'язок з батьками в процесі навчання й розвитку обдарованих дітей, оскільки участь рідних і сім'ї – важливий елемент їх навчання та розвитку. Педагог повинен відпрацювати ефективні шляхи сумісної роботи з батьками. Встановлення контактів з ними передбачає: 1) застосування різних шляхів залучення їх у процес навчання своїх дітей; 2) пропонування свого засобу оцінки потреб дітей; 3) надання допомоги батькам в усвідомленні їх власних прагнень і потреб [11; 12; 15].

Характерна риса кваліфікованого педагога полягає у здатності його навчити батьків умінню спостерігати за своїм дітьми. Слідкувати за їх розвитком, а також сприяти цьому розвитку. Переважній більшості батьків обдарованих дітей необхідно оволодівати навичками взаємодії з ними. Саме тому до завдань педагогів входить уміння кваліфіковано інформувати батьків про успіхи їх дітей і надавати допомогу в оволодіння засобами оцінки їх досягнень. У функції вчителя входить уміння переконувати батьків у необхідності уважного ставлення до своїх неординарних дітей, з тим, щоби рідні могли завжди надати їм необхідну допомогу.

Слід завжди пам'ятати, що саме педагог створює атмосферу, яка може надихнути дитину або зруйнувати її впевненість у собі, заохочувати або подавляти інтереси, розвивати чи ігнорувати здібності, стимулювати чи вихолощувати творчі думки, полегшувати чи блокувати досягнення успіхів обдарованими дітьми.

### **Фактор III – вимоги до особистісно-духовного зростання та саморозвитку обдарованих.**

Генеративність знань, як відомо, проявляється у змісті диференційованого навчання обдарованих, методології та засобах контролю. Гіпотетичне мислення, знання філософських наук і загальні уявлення з етики (знання та уміння в галузі моралі), синоетики (особистісні та соціальні знання й вміння), синоптики (філософсько-історичні знання та уміння) повинні складати ядро програми диференційованого навчання обдарованих, яке виступає засобом розвитку високого ступеня загальної інтелектуальної здатності обдарованих учнів. Очікуваний результат такого розвитку – психологічне переструктурування оцінок, взаємин і переконання до більш альтруїстичної, сумісної та рефлексивної поведінки. Засобом розвитку соціально-комунікативних здібностей і талантів, які проявляються в багатьох обдарованих, виступають факультативні елементи програми диференційованого навчання (наукові знання, вміння, естетична, знакова система). Навчання через „відкриття”, що заохочує до дослідження, експериментування – важливий педагогічний метод. Разом з тим використання гри у навчанні та вихованні знімає скованість, розвиває уяву та почуття гумору, сприяє створенню радісного клімату у колективі, орієнтованого на досягнення та успіх. Навчання через „інтерес” дозволяє розробити педагогічну стратегію,

котра допомагає педагогу в процесі навчання зосередитися на широкому діапазоні інтересів обдарованих. Проблемний підхід стимулює навчальний, особистісний і соціальний розвиток обдарованих. Одержані експериментальні дані свідчать, що саме аналіз і створення різних системних моделей у процесі навчання вважається найбільш відповідним для диференційованого навчання.

Разом з тим результативність впровадження визначених вище ефективних методів засвоєння гнучкої системи знань обдарованими базується на оптимальному поєднанні морально-духовних цінностей та інноваційних технологій, спрямованого на гармонічне становлення зростаючої особистості, реалізацію індивідуальних творчо-інтелектуальних можливостей на будь-якому етапі навчально-виховного процесу.

Підтверджується це і дослідженнями життєтворчості видатних діячів різних епох (“двигунів прогресу” за висловленням К.Е. Ціолковського), які свідчать, що **духовність** (цінності, смисли, настанові тощо) виступала для них провідним принципом **самобудування своєї особистості, вільного і творчого ставлення до власного життя** на основі відкритості до нових, вищих творчих і духовно-моральних цінностей. При цьому останні стимулювали зростання духовної зрілості, забезпечуючи духовне самовдосконалення і досягнення ними вершин творчості (акме).

Зазначимо, що феномен обдарованості ми розглядаємо як фундаментальну рису людської індивідуальності, цілісність якої зумовлена взаємодією її природних і духовно-моральних сил. Це дає підстави для ствердження що до системоутворювального фактору розвитку обдарованості правомірно віднести **духовність**, оскільки саме вона відзеркалює себе як **здатність особистості до засвоєння, інтеграції та ієрархізації цінностей і смислів**[22; 23; 25].

Внаслідок цього забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення обдарованої молоді вимагає насамперед компетентного підходу до розуміння сутності та змісту поняття “духовність”, а також з'ясування її базових складових, які забезпечують розвиток обдарованості у зростаючої особистості. Для цього необхідно проаналізувати основні уявлення про духовність та її значення для становлення особистості. На домінуючу роль рівня духовності людини звертав увагу відомий російський філософ І.О. Ільїн, підкреслюючи її вплив на якість життя, у тому числі, на якість праці і творчості. Зумовлено це тим, на думку автора, що “духовність людини міститься насамперед у впевненості, що в межах її власної душі є ліпше і гірше, насамперед ліпше таке, якість і вартість якого не залежить від людського свавілля; таке, яке належить визнати і перед яким слід схилитися. До цього ліпшого і вищого слід прислуховуватись, зосереджено переживати його, вникати у нього, віддаватися йому. І в міру того, як людина здійснює це, вона переконується у тому, що це вище і краще зовсім не вичерпне її особистісними межами, але є в ній самій ніби випромінюванням та енергією насправді Вищого

та Досконалого Початку, перед яким вона й стоїть протягом усього життя” (13, 11).

Духовність О.О.Ухтомський розглядає як **спрямовування, невтомність, занепокоєння, напруженість, енергію**, яка спрямована на пошук істини: “Люди не стільки великі тим, що “переробляють світ”, скільки тим, що відкривають нові галузі істини, які в світі досі ще не відомі” (27, с. 398). Отже, на думку автора, духовність — це практична діяльність людини, яка орієнтована перш за все на переробляння самої себе, на створення духовного організму. Можливою одиницею аналізу останнього є функціональний орган індивіда, який трактується як будь-яке тимчасове поєднання його сил, котре здатне здійснити певне досягнення. Функціональні органи – це **новоутворення**, які виникають в активності індивіда завдяки взаємодії з середовищем (до речі, поняття “новоутворення” відіграло ключову роль у культурно-історичній теорії психіки та свідомості Л.С. Виготського, фізіології активності Н.О. Бернштейна, психологічній теорії діяльності О.М.Леонтьєва). За О.О.Ухтомським функціональний орган є енергійним утворенням (“поєднання сил”, “вихровий дух Декарта”). Заслуговують на увагу і поняття “духовний вік”, “духовне народження” і “духовна смерть”. Народження, розвиток, зростання, вік і смерть, на думку автора, причетні до духовного організму не менш, ніж до тілесного [там само].

У релігії терміном “духовність” позначено те, що протилежно субстанціональній основі буття — “матерії”. Етимологічно слова “дух”, “душа” сходять до “дихання” - ознаки, що безпосередньо відрізняє життя від смерті і дозволяє релігійному усвідомленню людського буття пов'язувати “дух” з потойбічними силами (духами), вважати його безсмертним, божественним. Оскільки богословська думка зробила “дух”, “духовність” головними своїми категоріями, у християнстві вони протиставляються “душевності” - сукупності всього того, що не виходить за межі психічних процесів (мислення, пам'ять, почуття тощо). Це протиставлення базується на вірі в те, що у досвіді людей існує реальність, яка не зводиться ні до матеріального (тілесного) ні до психологічного. На відміну від “душевного”, “духовне” очищене (звільнене) від замаскованих імпульсів свавілля, себелюбства, чуттєвості та агресивності. Тому в християнській етиці “духовність” пов'язується з внутрішньою чистотою і утихомиреністю; вона “безстороння”, неупереджена і нелицемірна. Варто звернути увагу на існуюче в християнській традиції розрізнення тілесних, душевних і духовних рівнів організації людини. До тілесного рівня відносять ті процеси, що наука називає фізіологічними, до душевного рівня належать психічні явища; духовність же виходить за рамки психічної детермінації, оскільки це та сфера, де людина вільна здійснити свій життєвий вибір (М. Бердяєв, Б. Нечипоров).

У науковій психології духовність людини інтерпретується як ціннісно-сміслова сфера особистості. Зумовлено це тим, що як інтегральна якість, духовність у вигляді смисложиттєвих цінностей визначає “зміст, якість і

спрямованість людського буття та образ людський у кожному індивіді” [10; 5]. інтегральною характеристикою особистісних смислів, показником успішності реалізації термінальних цінностей-цілей є переживання змісту власного життя.

Нагадаємо, що за М. Рікерсом і Т. Вонг сенс життя має три тісно взаємозалежних компоненти: когнітивний, мотиваційний та афективний. У межах когнітивного компонента інтерпретується життєвий досвід, розвиваються розуміння і віра. Мотиваційний компонент включає цінності, цілі й поведінку. Афективний компонент охоплює почуття повноти і задоволеності, яку одержують від переживання життя і досягнення цілей. Спираючись на основні параметри сенсу життя, К.О'Конор і К. Чемберлен виділили шість галузей життя, звідкіля надходить смисл: взаємини з іншими людьми; креативність; особистий розвиток; природа; релігія і духовність; соціальна і політична активність. Дані категорії надають можливість класифікувати практично всі названі респондентами джерела сенсу. Автори пропонують розглядати чотири рівні глибини сенсу життя: 1) прагнення до гедоністичного задоволення і комфорту; 2) присвята власного часу та енергії реалізації особистого потенціалу; 3) служіння іншим і участь у широких соціальних і політичних процесах; 4) прийняття цінностей, що трансцендентують індивідуальне існування і спрямовані на космічний зміст і кінцеву мету (К.О'Connor, К.Chamberlain, 1996).

Разом з тим дослідження детермінант переживання сенсу життя не виявили стійких зв'язків зі статтю, віком, рівнем утворення, IQ, релігійністю і прибутком (Д. О. Леонтьєв, 1992). Щодо вікової динаміки переживання сенсу життя, слід зазначити, що найбільш низькі показники спостерігаються у молодих людей до 25 років; від 25 до 30 показники різко зростають. Після 30 років знову відзначається зниження показників, і цей рівень зберігається до 50, але після 50 років задоволеність сенсом життя різко збільшується. Можливо, ці факти пов'язані з динамікою смисложиттєвих виборів, оскільки існує думка, відповідно якої у розвитку сенсу життя можна виділити три періоди цих виборів: первинне осмислення життя в юнацькому віці, криза середини життя — збагнення зрілою особистістю свого сьогодення, криза старості — переважно ретроспективне підведення підсумків життя (Б. С. Братусь, 1985). У цілому ж, демографічні фактори можуть здійснювати лише непрямий вплив на сенс життя, адже це феномен глибоко особистісний. Саме до даної сфери, до сфери цілей, цінностей та світогляду повинні відносити головні чинники смислу життя.

Таким чином, ціннісно-смилова визначеність життєдіяльності особистості, орієнтованість її на творчість дозволяє стверджувати, що **невід'ємним компонентом обдарованості є духовність**. Зумовлено це тим, що обдарованість особистості для своєї реалізації потребує не тільки інтелектуальних зусиль, а й високого рівня інспіруючого натхнення, інтуїтивного прозріння, вольової наполегливості і розвинених моральних

почуттів. Тому трактування поняття духовності як сутнісної складової обдарованості повинно розкривати особистісний аспект творчості.

**Духовний рівень обдарованої особистості відзеркалюється в оригінальності світовідчуття, духовних цінностях, духовній зрілості [22; 25].** Саме тому, на думку С.Б. Кримського, духовність за своєю сутністю “це здатність переводити універсам зовнішнього буття у внутрішній всесвіт особистості на етичній основі, здатність створювати той внутрішній світ, завдяки якому реалізується себетотожність людини, її свобода від жорстокої залежності перед постійно змінюваними ситуаціями. Духовність, врешті-решт призводить до свого роду смислової космогонії, поєднанню образу світу з моральним законом особистості” [17, 23]. У цьому сенсі поняття **духовного саморозвитку і самовизначення обдарованої особистості** правомірно розглядати як вміння відчувати взаємозв'язок між окремими сферами науки і культури, змістовно оцінювати шляхом критичного погляду на старі та нові ідеї, які дозволяють діяти з новим явищем, спираючись на продуктивні знання, аксеологічні переконання і духовне зростання особистості. Разом з тим, свобода повинна здійснюватися, реалізуватися людиною в активних творчих актах: саме у цьому проявляється її духовність та індивідуальність. **Дух і духовність творчо переробляють, перетворюють, просвітлюють природний і науковий світ, вносять у нього свободу і сенс досягнення акме** (вершини творчості) [22, с. 9]. Водночас духовний рівень може розвиватися і шляхом формування аксеологічних переконань (за А. Маслоу) і **духовної культури**. Це віддзеркалюється, з одного боку, у конструюванні ціннісних структур і пріоритетів у системі творчої індивідуальності (уявлення духовні, освітні, орієнтації саморозвитку та самореалізації), котрі дозволяють виявити нові перспективи у системі творчого розвитку, ціннісного регулювання та саморозвитку духовно багаті особистості. З іншого боку, культура, спираючись на духовність, допомагає встановити глибокі взаємозв'язки між минулим, сьогоденням і майбутнім у творчому розвитку людини, а отже, є потенційним засобом реалізації сутнісних і творчих сил людини, **унікальним продуктивним джерелом, що живить обдаровану особистість; втілюючи творчість людей, духовна культура стимулює становлення обдарованої індивідуальності, відтворюючи єдність духовного і матеріального, творчого і самобутнього** [там само, с. 10].

Щодо критеріїв розвиненої духовності обдарованої особистості, то показниками їх, за нашими даними [25, с. 72-73], виступає наявність комплексу особистісних якостей, котрі в процесі життєтворчості забезпечують:

- по-перше, **самовдосконалення духовності та збагачення морально-інтелектуальної культури** (проектування і перетворення особистості, регулювання особистого зростання);
- по-друге, **створення оптимальних умов саморозвитку і самореалізації для себе та інших;**
- по-третє, **планування, імпровізацію, усвідомлення своїх можливостей,**



**передбачення і прогнозування результатів своєї діяльності;**

**- і нарешті, самовдосконалення на основі свободи самовизначення, самореалізації та самоактуалізації.**

Отже, забезпечення системного розвивального ефекту навчання обдарованих дітей і молоді можливе, на нашу думку, лише за умов розробки такої моделі освіти, стрижень якої має становити оптимальне поєднання духовності та інноваційних технологій, орієнтованого на реалізацію індивідуально-творчих можливостей зростаючої особистості на будь-якому етапі навчально-виховного процесу. Без урахування даного аспекту становлення обдарованої особистості навряд чи можливе ефективне впровадження будь-яких інноваційних технологій і програм навчання та розвитку даної категорії дітей і молоді.

#### **Фактор IV — потреби суспільства в обдарованих.**

В умовах інтеграції до європейського простору та реалізації державної політики у сфері створення сприятливих умов для оптимального розвитку інтелектуально-творчого та особистісно-духовного потенціалу обдарованих дітей і молоді підсилюється „значення **освітньо-духовного фактора**, ... збільшується роль головного ресурсу сучасного соціуму – **інтелектуального**, який визначає професійний та організаційний потенціал суспільства” [16, с. 5-6]. У такій ситуації будь-яке суспільство відчуває нагальну потребу в підготовці суспільно відповідальних лідерів, майбутніх перетворювачів суспільного життя, спроможних до продуктивної діяльності, створення умов „щодо змін та переходу до нового у різних сферах соціокультурного буття” у вигляді орієнтованості на здобуття знань, досвіду, економічних, політичних, культурних досягнень як основної сутнісної риси прогресивного розвитку [там само, с. 8].

З огляду на зазначене, саме освіта як сфера соціальної практики спроможна виконувати роль конструктивного фактора еволюції суспільства шляхом переходу від окремих альтернативних наукових педагогічних шкіл до „системи варіативних інноваційних технологій, запроваджуваних у контексті сучасної педагогіки розвитку” [там само, с. 8].

Слід відзначити, що організація навчального процесу для обдарованих значною мірою спирається на відомі теорії інтелекту, креативності та обдарованості, кожна з яких може створювати засади для побудови складної комплексної системи освіти обдарованих. Проте на практиці перевіряються і реалізуються переважно спрощені моделі, які ґрунтуються лише на окремих положеннях психологічних теорій. І хоча освіту обдарованих пропонується будувати на принципах прискорення та збагачення навчання, створення оточення, що підтримує і забезпечує повноцінний розвиток, дослідники розглядають окремі аспекти проблеми або результати апробації емпірично побудованих моделей навчання обдарованих. До таких типів моделей правомірно віднести моделі середовищної детермінації здібностей, створених

на основі специфікації шляхів впливу на обдарованих та їх міжособистісні відносини з урахуванням аспектів соціального середовища, а саме: 1) **міжособистісної взаємодії** та 2) **предметно-інформаційного**. При цьому якщо міжособистісна взаємодія розкриває характер, способи взаємодії та емоційні відносини суб'єктів мікросередовища (зокрема, сімейного, шкільного), то предметно-інформаційний аспект охоплює структуру освітнього процесу, форми навчання та зміст навчальних програм, спрямованих на розвиток творчих здібностей.

До першого типу (моделі впливу на здібності аспекту міжособистісної взаємодії) віднесені „модель атмосфери”, „модель соціокогнітивного конфлікту” та „модель позитивної Я-концепції”. Другий тип (моделі впливу предметно-інформаційного аспекту соціального середовища) включає „модель розвитку через інформаційне збагачення”, „модель розвитку через навчання”, „імітаційну модель” і „модель когнітивного конфлікту”.

І хоча врахування особливостей виокремлених аспектів соціального середовища пов'язувалося з розробкою моделей розвитку обдарованості відповідно запитам і потребам динамічного сучасного суспільства, однак їх застосування довело недостатню репрезентивність даних моделей. Причина полягає в тому, що перелічені моделі не повністю охоплюють причинно-наслідковий зв'язок між умовами явища і когнітивним результатом. Між тим повний причинно-наслідковий ряд повинен включати:

- по-перше, ті властивості середовища, які забезпечують найбільший вплив на розвиток обдарованості;
- по-друге, виокремлення способу впливу відповідної властивості на внутрішню когнітивну структуру обдарованості;
- по-третє, специфікацію внутрішньої структури обдарованості, яка піддається впливу; і, нарешті, характер зв'язку внутрішньої структури обдарованості з емпірично зафіксованими залежними змінними інтелекту або креативності.

Загалом же слід констатувати відсутність цілісної теорії освіти обдарованих, хоча деякі концепції, зокрема, А. Маслоу, К. Роджерса, С. Рубінштейна, О. Матюшкіна, В. Моляко, В. Панова та інших і дали надію на її створення, але не були доведені до рівня практичної реалізації.

Основні тенденції розвитку освіти на сучасному етапі, які можна охарактеризувати як все більша диференціація та індивідуалізація освітнього процесу, його орієнтація на особистість учня віддзеркалилися як на організації різних форм освіти, так і локалізації адресату програм, що розробляються (зокрема, для обдарованих дітей та молоді, для дітей з проявами спеціальних здібностей, з прихованою обдарованістю тощо).

Розробка будь-якої концепції освітньої взаємодії неможлива не лише без розуміння специфіки контингенту, що навчається і загальних завдань освіти, але й без відповіді на питання, що стосуються власне процесу розвитку.

Ефективність підготовки майбутніх перетворювачів суспільного життя, на наше переконання, спроможних передбачувати характер нових завдань, гнучко реагувати на сьогодення, проявляти неординарну пластичність мислення, поведінки, набутих знань і вмінь можлива передусім за умов конкретизації вимог щодо побудови розвивального освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді.

До таких вимог правомірно віднести:

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

Разом з тим за своєю сутністю підготовка майбутніх лідерів – це процес формування творчих настановлень, розвиток спочатку основ, а потім і певного рівня опанування творчими методами і способами діяльності. Саме тому реалізації вищезначених вимог передбачає врахування закономірностей становлення екстраобдарованої особистості, які закладені в характері взаємозв'язку між стрижневими складовими психологічної моделі (див. Схему 1). Представлену модель правомірно розглядати як цілісно-динамічну систему, в якій виокремлені відповідно будові та властивостям, п'ять особливих “розтинів” (проекцій) особистості. Разом з тим призначення психологічної цілісно-динамічної моделі екстраобдарованої особистості пов'язується нами з двома моментами: можливостями з'ясування своєрідності розвитку обдарованої особистості на основних етапах онтогенезу і визначенням пріоритетних напрямів і цілей виховної роботи з обдарованими дітьми та молоддю, реалізація яких дозволить закласти теоретико-експериментальний фундамент для розробки системи підготовки їх до різноманітних видів трудової та професійної діяльності.

Саме тому дана модель може виконувати роль орієнтиру щодо пріоритетних напрямів становлення обдарованої особистості відповідно етапам її вікового зростання та визначення домінуючих принципів побудови змісту навчання на основі задоволення різноманітних потреб і можливостей обдарованих дітей та молоді як майбутніх перетворювачів суспільного життя.

Схема 1. Психологічна модель екстраобдарованої особистості

Компоненти структури обдарованості			
<b>Духовний</b> (моральний) потенціал <b>Ціннісний</b> (аксеологічний) потенціал <b>Пізнавальний</b> (гносеологічний) потенціал <b>Креативний</b> (перетворювальний) потенціал <b>Трудовий</b> (професіональний) потенціал <b>Комунікативний</b> потенціал		II група компонентів досвіду	<b>Досвід особистості</b>
<b>Метазнання</b> (розуміння структури діяльності, вміння осягати правила будь-якої діяльності творчого типу) <b>Метавміння</b> (усвідомлення особистістю власних психологічних ресурсів щодо різних сфер пізнання)		I група компонентів досвіду	
Індивідуальні особливості особистості	<b>Гнучкі системи кодування і переробки інформації в різних галузях пізнання</b> (наука, техніка, політика, мистецтво) <b>Динамічні системи самомобілізації особистісних ресурсів</b> <b>Механізми управління процесом творчого пошуку</b> (планування, контроль, регулювання, передбачення результатів) <b>Механізми самовдосконалення</b>		<b>Механізми психіки</b>
<b>Характер</b> (“каркас” особистості) <b>Темперамент</b> <b>Здібності, нахили, задатки</b>		<b>Типологічні властивості особистості</b>	
<b>Діяльність особистості</b> (відтворення надприродних умов буття людини)			<b>Динаміка розвитку особистості</b>
<b>Розвиток особистості</b> (постійне змінення властивостей і рис)			
<b>Поетапність розвитку</b> (змінювання особистості в часі), <b>провідні види діяльності</b> (ефективність дій в галузях застосування зусиль людини)			
<b>Індивідуальні властивості особистості</b> (інтуїція, самоповага, захопленість, пристрасть, морально-інтелектуальна незалежність, ентузіазм, безстрашність, безмежна енергія)			

При цьому слід зважати на такий вирішальний фактор, як усвідомлення того, що дійова (реальна) реформа освіти починається з перегляду і постановки нових завдань, які визначаються передусім соціальним запитом.

На сучасному етапі розвитку науки, культури і суспільства, як вже відзначалося раніше, до центральних завдань освіти XXI сторіччя правомірно віднести розкриття індивідуальності, специфіки розвитку системного мислення, цілісного світорозуміння та духовно-моральних основ обдарованої особистості. Постановка цих завдань щодо навчання і розвитку категорії обдарованих має першочергове значення, оскільки з точки зору соціального запиту турбота про обдарованих дітей та молодь зумовлена тим, що саме на них у першу чергу покладають надії на успішне розв’язання комплексу масштабних проблем, що стоять перед суспільством, з ними пов’язують сподівання на значний внесок у розвиток культури і науки, економіки і техніки. Те ж саме узгоджується із розв’язанням такого надзвичайно складного і важливого завдання як розвиток творчості особистості.

Саме життя з його стрімко зростаючими обсягами інформації, швидко змінювальними технологіями і способами діяльності, парадоксальними змінами попиту і пропозицій викликає необхідність у фахівцях-професіоналах, спроможних передбачати характер нових завдань і проблем, гнучко реагувати на сьогоднішнє, проявляти неординарну пластичність мислення, поведінки, набутих знань і вмінь. Саме ці якості й характеризують творче мислення та творчий тип поведінки обдарованої особистості. Водночас саме обдарованим притаманні яскраво виражені інтереси не лише щодо минулого, але й до майбутнього, здатність до висунення нестандартних ідей і нових способів творчої діяльності.

Оскільки ключовою фігурою створення освітнього середовища, що сприяє розвитку природи обдарованих, є педагог-професіонал, то рівень його кваліфікаційної підготовки і забезпечує ефективне розв'язання комплексу складних завдань, орієнтованих на збереження обдарованості у дітей і молоді в наступному дорослому житті.

**Висновки і перспективи подальшої розробки проблеми.** Теоретико-методологічний аналіз основних підходів зарубіжних і вітчизняних фахівців до проблеми підготовки педагогічних кадрів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю в останні роки набув особливої значущості, оскільки формування когорти лідерів, здатних здійснювати масштабні перетворення у духовно-моральному, соціально-психологічному та економічно-виробничому бутті суспільства зумовлюється рівнем професійної майстерності педагогів.

Разом з тим, виявлені суттєві розбіжності у підходах зарубіжних і вітчизняних учених щодо визначення вимог до підготовки педагогів до навчання і виховання обдарованих: зарубіжним дослідженням притаманний прикладний і навіть вузькопрактичний характер (визначення стандартів щодо рівня підготовки вчителів, виокремлення дидактичних і професійних здібностей у педагогів, типи ставлення до обдарованих тощо), тоді як пошук єдиного методологічного підґрунтя характеризує дослідження вітчизняної психології (з'ясування психологічної сутності професійної діяльності педагога, виокремлення домінуючих характеристик при визначенні способів педагогічної взаємодії з суб'єктами освітнього середовища, базових знань психологічних закономірностей вікового й особистісного зростання обдарованих в умовах різних типів освітнього середовища тощо).

Узагальнення вищесказаного дозволяє стверджувати, що **психологічну готовність педагогів до роботи з обдарованими дітьми та молоддю правомірно розглядати як інтегральне особистісне утворення**, структурні складові якого, хоча і пов'язані між собою, але виконують саме їм притаманну роль. Саме тому готовність педагога до роботи з обдарованими дітьми і молоддю структурно репрезентуються теоретичною, практичною та особистісною складовими.

**Теоретичну складову готовності** утворюють базові знання щодо природи, структури, критеріїв розвитку феномену обдарованості;

психологічних особливостей вікового та особистісного розвитку дітей в умовах різних типів освітнього середовища; методів та особливостей діагностики обдарованості; психолого-педагогічних основ добору освітніх програм для обдарованих; вимог до педагогів, що працюють з обдарованими дітьми; умов ефективної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу (діти, батьки, колеги, керівники установи).

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

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

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

### **Список використаних джерел**

1. Plunkett M., Kronborg L. Learning to be a Teacher of the Gifted: The Importance of Examining Opinions and Challenging Misconceptions / Margaret Plunkett, Leonie Kronborg // Gifted and Talented International. — 2011. — Vol. 26, № 1—2. — P. 31—46.
2. Cortina L. School Administrators and the Professional Learning of General Education Teachers Related to Gifted Education: A Delphi Study: The doctoral dissertation for the Ed. D. / Lenore Cortina. — South Orange, 2011. — 238 p.
3. David H. The Importance of Teachers' Attitude in Nurturing and Educating Gifted Children / Hanna David // Gifted and Talented International. — 2011. — Vol. 26, № 1—2. — P. 71—80.

4. Vidergor H. E., Eilam B. Impact of Professional Development Programs for Teachers of the Gifted / Hava E. Vidergor, Billie Eilam // Gifted and Talented International. — 2011. — Vol. 26, № 1—2. — P. 143—161.
5. NAGC – CEC Teacher Knowledge & Skill Standards for Gifted and Talented Education // [http://www.nagc.org/uploadedFiles/Information\\_and\\_Resources/NCATE\\_standards/final\\_standards\(2006\).pdf](http://www.nagc.org/uploadedFiles/Information_and_Resources/NCATE_standards/final_standards(2006).pdf)
6. Cho S. Preparation of Gifted Education Teachers in Collaboration with Higher Education Institutions in New York / Seokhee Cho, Chia-Yi Lin // Asia-Pacific Journal of Gifted and Talented Education. — 2009. — Vol. 1, № 1. — P. 9—22.
7. VanTassel-Baska J. United States Policy Development in Gifted Education: A Practical Quilt / VanTassel-Baska Joyce // International Handbook on Giftedness / Ed. Larisa V. Shavinina. — Springer, 2009. — P. 1295—1312.
8. Monks F. J. Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective / F. J. Monks, R. Pfluger. — Nijmegen : Radboud University Nijmegen, 2005. — 172 p.
9. Бердяев Н.А. О назначении человека /Н.А. Бердяев – М., 1993. – 117с.
10. Буева Л.П. Духовность и проблемы нравственной культуры / Л.П. Буева // Вопр. философии, 1996, №2. – С. 15-25.
11. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя /В.С. Грехнев – М., Просвещение, 1990. – 144 с.
12. Дяченко Л.В. Умови організації взаємодії вчителя з учнями як фактор розвитку здібностей дитини /Л.В.Дяченко // Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога. – К.: Гнозис, 1998. – С. 326-331.
13. Ильин И.А. Путь к очевидности / И.А. Ильин – М., 1993. – 117 с.
14. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А.Кан-Калик – М.: Педагогика, 1977. – 270 с.
15. Карне М. Учитель. Одаренные дети: Пер. с англ. /М. Карне/ Общ. Ред. Г.В.Бурменковой и В.М. Слуцкого. – М.: Поогресс, 1991. – С. 235-255.
16. Кремень В.Г. Інноваційний вектор освіти як виклик часу / В.Г.Кремень //Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України /За ред. акад. С.Д. Максименка. - К.: Ніка-Центр, 2010. - Вип. 38. - С. 5-18.
17. Крымский С.Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации / С.Б. Крымский // Ворп. философии, 1992, № 12. – С. 21-28
18. Кузьмина Н.В. Способность, одаренность, талант учителя / Н.В.Кузьмина – Л., 1985. – 32 с.
19. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера поризводстенного обучения / Н.В.Кузьмина – М., 1990. 117 с.
20. Ничипоров Б.В. Введение в христианскую психологию / Б.В. Ничипоров – М., 1994. – 155 с.
21. Пилипенко Л.І., Семенова Р.О. Психолого-педагогічні вимоги до вчителів шкіл нового типу / Л.І. Пилипенко, Р.О. Семенова // Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога. – К.: Гнозис, 1998. – С. 548-553.
22. Пономарьова-Семенова Р.О., Корольов Д.К. Духовність як складова обдарованості/ Р.О. Пономарьова-Семенова, Д.К. Корольов // Обдарована дитина, № 10, 2007. – С.2-11.
23. Психологические факторы развития одаренной личности: Монография // Под ред. Р.А.Семеновой-Пономаревой. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И.Франка, 2007. – 168 с.
24. Психологічна діагностика обдарованості: Монографія / За редакцією Р.О.Семенової. – К. – Кіровоград, 2012. - 172 с.
25. Семенова-Пономарьова Р.О. Біографічне дослідження екстраобдарованої особистості як засіб визначення критеріїв її розвиненості / Р.О. Семенова-Пономарьова //

- Спадкоємність та інновації – К: - Хмельницький - Кам'янець-Подільський, ч. II, 2002. – С. 66-73.
26. Семенова Р.О. Обдарованість як проблема сучасної освіти /Р.О. Семенова// Актуальні проблеми психології: Психологія обдарованості: Зб. н. праць / за ред.. С.Д.Максименка та Р.О.Семенової. – Т. VI. – Вип.. 5. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.. І.Франка, 2010. – С. 7-23.
  27. Ухтомский А.А. Заслуженный собеседник: этика, религия, наука / А.А.Ухтомский — Рыбинск, 1997. - 598 с.
  28. Формирование социально активной личности учителя / Под ред. В.А. Слостёнина. – М.: Педагогика, 1983. – 236 с.
  29. Формирование творческой индивидуальности учителя // Сб. Научно-практической конференции. – Минск, 1994. – 124 с.
  30. Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей / Н.Б. Шумакова //Вопросы психологии. – 1996. - № 3. – С. 34-43.
  31. Яковина А.В. Формування готовності вчителів предметів природничого циклу до роботи з обдарованими учнями в системі діяльності районних методичних кабінетів/А.В. Яковина // автореф... дис... канд.. пед. наук, К., 2012 – 20 с.

### Summary

The article presents theoretical analysis of main psychological approaches to training of teachers for gifted education; defined the key features of teacher's training systems for gifted education; discussed main components of pedagogical readiness to dealing with gifted students; the implications for future researches are discussed.

**Key words:** giftedness, gifted personality, pedagogical professional cultures, teacher's training systems for gifted education, key features of teacher's training systems for gifted education, pedagogical readiness to gifted education.

УДК 159.928

Корольов Д. К.

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ У ЗАРУБІЖНІЙ НАУЦІ

### Анотація

У статті поданий аналіз теоретичних підходів до розробки проблеми освіти обдарованих. Визначено головні характеристики освітнього середовища для обдарованих учнів та студентів. Обговорюються концептуальні засади подальших досліджень.

**Ключові слова:** освітнє середовище, освіта обдарованих учнів та студентів, розвиток обдарованості.

### Аннотация

В статье представлен анализ теоретических подходов к разработке проблемы образования одаренных. Определены главные характеристики образовательной среды для одаренных учеников и студентов. Обсуждаются концептуальные основы дальнейших исследований.

**Ключевые слова:** образовательная среда, образование одаренных учеников и студентов, развитие одаренности.