

- 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.

Постановка проблеми. Сприяння розвитку обдарованості як найбільш цінного ресурсу суспільства вимагає достовірних знань щодо факторів, які обумовлюють цей феномен.

З часів Ф. Гальтона [1, с. 198] до сьогодні не вщухають дискусії щодо ролі спадковості та середовища у становленні обдарованості [2, с. 84-103]. За даними сучасної психогенетики в загальних когнітивних здібностях генетичні впливи відповідають в середньому за 50 % їхньої варіативності [3, с. 236]. Отже, значення середовища в розвитку обдарованості є дуже вагомим.

Основним типом середовища, в якому відбувається становлення обдарованості від дитячого садка до закінчення ВНЗ, є освітнє середовище [4, с. 5-22]. Проблема освітнього середовища досить докладно розроблена. Проте специфічні особливості освітнього середовища для обдарованих залишаються недостатньо вивченими.

Мета — проаналізувати теоретичні засади дослідження освітнього середовища в зарубіжній науці.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Дослідження освітнього середовища, що є сприятливим для розвитку обдарованості, вимагає звернення до максимально широкого кола теоретичних підходів і моделей з різних галузей та напрямів психології, суміжних наук.

Г. Девіс встановив, що англomовні психологічні та педагогічні публікації щодо освіти обдарованих присвячені таким проблемам: 1) навчання обдарованих представників меншин (з акцентом на проблемах нереалізованого потенціалу, культурних відмінностей, нерівних можливостей); 2) програми та школи для обдарованих; 3) принципи та методики ідентифікації обдарованих; 4) мотивація та соціально-емоційні проблеми; 5) здібності, властивості особистості та поведінкові характеристики обдарованих учнів; 6) якості та компетентності ефективного викладача, стратегії викладання; 7) особливості батьківських родин обдарованих; 8) визначення обдарованості (що часто фокусуються на інтелекті та художніх здібностях); 9) стратегії прискорення, збагачення та індивідуалізації навчання; 10) креативність та творче мислення; 11) нереалізований потенціал обдарованих; 12) проблеми адаптації та консультування обдарованих; 13) загальнонаціональні, регіональні та локальні програми навчання обдарованих.

Показово, що чверть сторіччя тому науковці працювали над цією ж тематикою. Проте освіті обдарованих представників меншин приділялось менше уваги [6, с. 1035].

Інший важливий аспект проблеми — практика освіти обдарованих. Дж. Вантассел-Баска вказує, що в США вперше в загальнонаціональному масштабі проблема підготовки обдарованої молоді постала після запуску Радянським Союзом першого супутника в кінці п'ятдесятих. У школах створювались просунуті програми з вивчення математики, природничих наук, іноземних мов. Проте у середині шістдесятих ці зусилля зменшились внаслідок руху за громадянські права та нового законодавства щодо спеціальної освіти.

Вдруге федеральний інтерес до цієї проблеми проявився в 1974 році у зв'язку з новим законодавством, що надавало визначення та засоби виявлення обдарованості. Потім маятник знову хитнувся в інший бік. У 2001 році прийнято акт з назвою «Жодна дитина не залишиться осторонь», відповідно до якого завданням федерального рівня, рівня штату та місцевого рівня є покращення підготовки всіх учнів, потреби обдарованих фактично ігнорувались [17, с. 1295—1296].

Загалом регулювання освіти обдарованих належить до компетенції штатів, які мають право делегувати ці повноваження на місцевий рівень. Отже, єдина система навчання обдарованих в країні відсутня, спостерігаються суттєві локальні варіації. Так, лише штат Вашингтон вимагає, щоб штатні вчителі прослухали курс щодо навчання обдарованих та талановитих. Шість штатів включають до програми підготовки вчителів молодших класів навчання роботі з обдарованими. Двадцять три штати вимагають від педагогів, які викладають у класах для обдарованих, сертифікатів, що засвідчують підготовку до навчання обдарованих.

Дж. Вантассел-Баска зазначає, що в США розвитку системи освіти обдарованих перешкоджають потужні антиінтелектуальні настрої. Значна частина суспільства віддає перевагу атлетам та естрадним зіркам як моделям для наслідування, але не науковцям та філософам. Іншим фактором є наполеглива увага до учнів, що відстають, орієнтація на них у викладанні та ігнорування здібних. Загалом в цьому питанні американське суспільство реагує на кризові ситуації скоріше, ніж вирішує проблеми, що намічаються [17, с. 1298—1300].

Ф. Карнес та К. Стефенс зазначають, що багато європейських країн підтримують обдарованих. У Іспанії законодавством обдаровані учні розглядаються як одна з груп з особливими освітніми потребами. У законодавстві більшості кантонів Швейцарії обдаровані учні також віднесені до груп з особливими потребами. У освітньому законодавстві Угорщини та Румунії згадуються обдаровані учні. Проте у Великобританії в законодавстві не згадуються обдарованість або обдаровані учні, відсутні опубліковані нормативні акти та рекомендації щодо освіти обдарованих.

Відомо, що студенти зі східно-азійських країн демонструють кращі академічні успіхи. Хоча в Китаї відсутня загальнонаціональна система роботи з обдарованими, але започатковано багато програм, переважно в середній освіті для обдарованих. Уряд Тайваню ініціює та фінансує спеціальні освітні програми, зокрема, для обдарованих. Такі програми значно розширились останніми роками. Навпаки, в Японії немає урядових програм для обдарованих дітей. Ймовірно, тому, що ця культура не заохочує виділення дітей на підставі їх індивідуальних відмінностей. Акцент робиться більше на зусиллях, аніж на природних здібностях.

У Канаді розвивається інклюзивна освіта обдарованих. Батьки та громадські організації в різних провінціях країни суттєво впливають на організацію та зміст програм для обдарованих.

Відповідно до рекомендацій міністерства освіти Нової Зеландії всі школи мають звітувати, яким чином вони задовольняють потреби їх обдарованих та талановитих учнів.

Освітнє законодавство Австралії від 1999 року забезпечує організаційну основу навчання обдарованих. Додатково у 2001 році австралійський сенат прийняв національну стратегію освіти обдарованих, на засадах якої здійснюється координація програм у всій країні [9, с. 1328].

Аналіз та узагальнення практики освіти обдарованих, наявних підходів, концепцій та результатів емпіричних досліджень надає можливість визначити основні методологічні та концептуальні засади розгляду проблеми освітнього середовища, що стимулює розвиток обдарованості:

1. Освітнє середовище має розглядатись як окремих випадок середовища розвитку, що у взаємодії з генотипом дає можливість реалізуватись обдарованості. У цьому випадку корисним є застосування концептуального апарату психогенетики, яка психічні властивості розглядає як результат взаємодії генотипу та середовища.

Переважну більшість психогенетичних досліджень виконано на матеріалі інтелектуальних функцій, показників IQ. Використання досконалих дослідницьких схем, методів обробки, поєднання даних, що отримані на групах родичів з різною мірою споріднення, дає результати, які свідчать, що в загальних когнітивних здібностях генетичні впливи проявляються досить чітко, хоча оцінки успадкування змінюються в широких межах — від 0,4 до 0,8. Це означає, що 40-80 % відмінностей між людьми за інтелектуальними здібностями пояснюються спадковістю [3, с. 236].

На нашу думку, головний висновок з наявних досліджень полягає в тому, що генотип та середовище не слід протиставляти. Генетична детермінація інтелектуальних функцій передбачає широку норму реакції, тобто вплив генотипу виглядає вирішальним, коли середовище розвитку досить схоже для всіх досліджуваних індивідів. Успадковані передумови обдарованості можуть проявитись лише за наявності відповідних умов. Отже, головне завдання — визначити психологічні, педагогічні та соціальні умови, в яких той або інший генотип може реалізуватись в актуальній обдарованості.

2. Освітнє середовище як чинник розвитку обдарованості має розглядатись як складна багаторівнева система. До мікрорівня слід віднести середовище навчального закладу, родини, коло безпосереднього спілкування. Ці фактори найбільш досліджені, мають бути предметом психолого-педагогічної експертизи та корекції.

Макрорівень — соціальні, культурні, ідеологічні, економічні, технологічні, політичні, правові, релігійні, етнічні чинники освіти обдарованих.

Ці фактори створюють певну рамку, обмежують ступені свободи освітнього мікросередовища. Цікавими в цьому плані є дослідження Д. К. Сімонта.

Цей автор пояснює впливом соціокультурного середовища феномен елітизму, який полягає в тому, що особливі досягнення в дорослому віці є дуже рідким явищем. Д. К. Сімонтон вказує, що здібності в популяції розподілені у вигляді нормальної кривої. Однак розподіл досягнень у дорослому віці має зовсім інший характер, він вкрай скошений. Верхня частина зазначеного розподілу незвичайно довга вправо, нижня частина практично не має лівого хвоста. У нормальному розподілі середнє, мода та медіана мають тенденцію знаходитись поблизу, у розподілі досягнень дорослих осіб мода знаходиться прямо біля лівого краю, медіана — трохи правіше, середнє — значно далі вправо [16, с. 906].

Коли складаються повні переліки досягнень у певній сфері, виявляється, що 10 % найбільш плодовитих творців часто відповідають за 50 % усіх внесків. Більш того, один найбільш продуктивний діяч в галузі, часто може відповідати за 9 % загального результату. На противагу цьому більше 50 % осіб зі списку мають одне єдине досягнення, їх загальний внесок складає лише біля 15 % досягнень в галузі. Слід звернути увагу, що реальний розподіл досягнень ще більш диспропорційний, адже наведена статистика стосується лише тих осіб, які мають хоча б один внесок у галузь. З іншого боку, дуже великий відсоток потенційних творців не створюють нічого ніколи [16, с. 906—907].

У якості ілюстрації можна навести той факт, що за репертуар класичної музики відповідальні лише близько 250 композиторів, шістнадцять з яких є авторами близько 50 % репертуару. Якщо трансформувати розподіл продуктивності у вибірці з 10 000 осіб в шкалу IQ з середнім 100 та стандартним відхиленням 16, то отримуємо розкид у 250 балів з мінімумом 90 та максимумом 340. Для порівняння для тієї вибірки розкид показників інтелекту буде від 40 до 160 балів. Якщо б зріст розподілявся не подібно до інтелекту, а таким же чином, як досягнення, то переважна більшість людей мала б зріст нижче за середній, тоді як вкрай нечисленна еліта — п'ять метрів [16, с. 907].

Така закономірність встановлена на матеріалі творчих досягнень, але стосується майже всіх інших людських досягнень. Зокрема, спортивних досягнень, кількості битв, виграних полководцями, законів, запропонованих парламентаріями, доходу, індустрії розваг [16, с. 907].

Продуктивна еліта не може розглядатись як люди, чийі досягнення малоцінні або тривіальні. Адже якість досягнень тісно корелює з їхньою кількістю. Еліта відрізняється перфекціонізмом, навпаки пересічні особи надають перевагу кількості над якістю [16, с. 907].

Викладені факти концепція соціокультурного детермінізму в своїй найбільш радикальній формі пояснює тим, що геній є не лише продуктом, а й епіфеноменом факторів середовища. Е. Борінг вважає, що видатна особистість, її екстраординарні досягнення є продуктом «духу часу». Л. Уайт навіть

стверджує, що особисті якості творців не мають значення. Важливо опинитись «у потрібному місці в потрібний час» [16, с. 909].

Д. К. Сімонтон вказує на дві групи фактів, що підкріплюють концепцію соціокультурного детермінізму таланту. По-перше, це аналогічні відкриття та винаходи, що здійснюються незалежно різними вченими. Такі досягнення є втіленням ідеї, що «витає в повітрі». Щодо неодноразового винаходу пароплава Л. Уайт ставить запитання: «Чи потрібний великий інтелект, щоб поєднати дві речі — корабель та парову машину?» Насправді, для багатьох відкриттів та винаходів достатньо помірної обдарованості. З іншого боку, кожне відкриття та винахід абсолютно неминучі в певний час у певній соціокультурній системі [16, с. 909].

По-друге, концепція соціокультурного детермінізму підкріплюється фактом групування геніїв у часі та просторі. Замість того, щоб бути випадково розподіленими у часі та просторі, видатні творці майже в кожній галузі групуються разом у «золоті сторіччя», відділені «срібними віками» та навіть «темними віками» Для пояснення цих явищ залишається лише припустити, що деякі часи є сприятливими для досягнень в певній галузі, а інші — ні. Проте Д. К. Сімонтон зауважує, що викладена аргументація не заперечує ролі особистісних чинників обдарованості, таланту та геніальності. Адже видатні вчені зробили не лише більше «одночасних» відкриттів, але й відповідальні за більше число знахідок, що не викликали ніякої довіри в сучасників [16, с. 909].

Встановлено, що число видатних людей у певній генерації є функцією кількості таких людей у попередньому поколінні. Застосування методу аналізу часових рядів на матеріалі європейської, китайської, японської цивілізацій підкріплює цю тезу. За Д. К. Сімонтоном така закономірність пояснюється доступністю рольових моделей для молоді. Отже, кластери геніїв зустрічаються тому, що кожна наступна генерація будує свої досягнення на здобутках попереднього покоління. На індивідуальному рівні аналізу встановлено, що доступність галузево-специфічних рольових моделей прямо пов'язана з тим, наскільки видатним стане творець. Іншими словами, видатні особи однієї генерації великою мірою відповідальні за якість та кількість творців у наступному поколінні. Звідси найкращий спосіб розвитку обдарованості в молоді — інформування всіма доступними засобами про видатні досягнення та їх авторів, стимулювання захоплення ними [16, с. 910—911].

Д. Амброс вважає формування високих домагань, що стимулюють розвиток здібностей, важливим механізмом, через який соціум впливає на становлення обдарованості [5, с. 886].

Д. Амброс вказує, що здорова ліберальна демократія є найкращим серед відомих політичним контекстом для формування рівня домагань потрібного для розвитку таланта. Головними її особливостями, що стимулюють розвиток таланту, є свобода самовираження, рівність освітніх та кар'єрних можливостей, змагальність. Це середовище також сприяє прояву альтруїстичної орієнтації та

універсалістської етики. Хоча така ідеальна модель повністю не реалізована в жодній країні, деякі до неї наближаються [5, с. 892—893].

Демократії, що сповзають до тоталітаризму або переживають період становлення, сприяють розвитку таланту в першу чергу привілейованих осіб. Однак цей розвиток має егоїстичний характер, центрований на собі, власному класі, етносі. Більшість молодих людей мають певні можливості для формування скромних домагань та обмеженого розвитку таланту. Депривовані групи відрізняються подавленими або зруйнованими домаганнями, що блокують розвиток таланту та переживання повноти життя [5, с. 893].

Тоталітарні режими сприяють формуванню високих домагань та таланту лише в обраних, розвиток яких йде в егоїстично-індивідуалістичному напрямі. Інші мають подавлені домагання та малі можливості для розвитку таланту [5, с. 893].

Д. Амброс також вважає, що диктат ринку, який глобалізується, виховує в молодих людей егоцентризм, нехтування правилами, змагальний матеріалізм [5, с. 893].

Р. Перссон аналізує феномен вибіркового ставлення суспільства, зокрема, освітніх та наукових інституцій до обдарованих. Одні прояви обдарованості заохочуються та винагороджуються. Інші — сприймаються як небажані, що закриває деяким високообдарованим особам можливість розвиватися та реалізувати свій талант. Слід зазначити, що в цьому випадку не йдеться про тих, хто має особливі потреби, належить до дискримінованих груп або тих, кому не вистачає для реалізації власного потенціалу деяких особистісних передумов, наприклад, мотивації, позитивного ставлення до діяльності. Соціум маргіналізує та стигматизує небажаних обдарованих [11, с. 916].

Ідеї та дії обдарованих загрожують змінами, соціум же відрізняється когнітивним консерватизмом та дозволяє лише деякі зміни. Як нарівні великих, так і малих груп опору змінам не буде, якщо вони повністю зрозумілі, ведуть до відчутного виграшу певного роду, не надто віддалені у часі, вважаються бажаними. Протилежне вірно ще більшою мірою: коли виграш не є очевидним, передбачаються певні втрати (впливу, влади, власності, доходу, пільг, привілеїв, престижу, статусу тощо), зміни не будуть прийняті [11, с. 917].

Р. Перссон стверджує, що прояв обдарованості дозволяється соціумом, якщо вона виконує потрібні йому функції. По-перше, це підтримання функціонування суспільства. Внаслідок науково-технічного прогресу зростає залежність життєдіяльності суспільства, його матеріального благополуччя, в перспективі — соціальної стабільності від зусиль талановитих професіоналів. Раніше цих людей зневажливо називали «очкариками», тепер все більшою мірою цінують та заохочують.

По-друге, видатні особи — «герої» забезпечують суспільству не лише «хліб», але й видовища. Такі фігури стають рольовими моделями для наслідування, об'єктами ідентифікації, допомагають досягти катартичного ефекту. Громадяни отримують можливість зануритись в уявний світ, що

відволікає їхню увагу від наявних соціальних проблем, отже, стабілізує систему розподілу влади та суспільство загалом. Зазвичай «герої» не мають суперечностей з соціумом та високо винагороджуються.

По-третє, деякі непересічні особи стають агентами соціальних змін. Вони навіть у демократичних країнах часто опиняються небажаними обдарованими, оскільки загрожують статусним групам. На відміну від двох попередніх випадків для даного контексту характерні феномени маргіналізації та стигматизації, з'являються ті, кого в минулі сторіччя називали мучениками. Ці люди не лише відрізняються етичною орієнтацією, а й глибоко розуміють соціальні структури, причинно-наслідкові зв'язки в соціальних системах [11, с. 919—921].

3. Сприятливе освітнє середовище є лише можливістю, але не гарантією формування обдарованості. Адже досвід навчання та розвитку обдарованих осіб свідчить, що особливі досягнення та творчість не є безпосереднім результатом біологічної або соціальної детермінації. Найближчим діючим фактором є власна пізнавальна та творча активність особистості. Таким чином, необхідною умовою становлення обдарованості є розвиток суб'єктності.

Проте всі зусилля не забезпечують впевненого позитивного прогнозу розвитку таланту. Генія на замовлення виховати ще нікому не вдалось. Отже, сприятливе для розвитку обдарованості середовище — це лише шанс, що можна використати або залишити нереалізованим.

4. Масове суспільство є середовищем, яке не сприяє розвитку обдарованості. Н. Робінсон вказує, що в антиінтелектуальному суспільстві, яке не цінує внутрішній світ особистості, обдарованість, поряд з іншими характеристиками, які відрізняють особу від оточуючих, може стати стигмою. Адже обдаровані індивіди поділяють загальне бажання бути включеним в звичайні міжособистісні стосунки, проте відчувають, що з ними поведуться інакше. У результаті одні більшою, інші — меншою мірою обмежують інформацію щодо власної успішності в навчанні, нагород з метою приховати свої досягнення [15, с. 41].

Обдарованість на відміну від багатьох інших причин стигматизації відносно легко замаскувати. У одному з досліджень високообдаровані в математиці учні виявились більш соціально успішними, ніж ті, хто відрізнявся дуже розвиненими вербальними здібностями, ймовірно, тому, що останні було важче приховати [15, с. 41].

У іншому дослідженні третина обдарованих дітей у віці від шести до десяти років стверджувала, що відчуває свою відмінність від оточуючих. Навіть коли ці відмінності визначались у позитивному світлі, наприклад, бути кращим у грі або спорті, ці діти в більш негативному світлі бачили себе та свої міжособистісні стосунки на відміну від тих, хто не повідомляв про такі переживання. З іншого боку, навіть якщо діти не почували себе відмінними від однолітків, вони вважали, що інші розглядають їх в такий спосіб і змінювали свою поведінку відповідним чином [15, с. 42].

Оскільки в дитячому садку формальне навчання не знаходиться на першому плані, звичайно цей досвід не має для обдарованих дітей яскраво вираженого негативного забарвлення. Навпаки, перші класи початкової школи можуть виявитись руйнівними для розвитку обдарованої дитини, яка буде вимушена пристосовуватись до низького загального рівня [15, с. 43].

Деякі вчені вбачають вихід у пропуску першого або другого класу. Проте таке рішення має обиратись з обережністю, потрібно враховувати фізичний розвиток та особистісну зрілість дитини.

У молодшому шкільному віці неприйняття однокласниками та самими обдарованими дітьми своєї незвичайності, за винятком окремих випадків, піддається корекції через консультування, групову роботу. Проте в молодшому підлітковому віці проблема значно ускладнюється завдяки потужному прагненню належати до групи, відповідати вимогам однолітків, що входить у суперечність з посиленням переживання несхожості. Виключенням є спортивно обдаровані підлітки, які користуються більшою популярністю в однолітків порівняно з іншими, особливо порівняно з обдарованими хлопцями, які не є успішними в спорті. У цьому віці в обдарованих дітей самооцінки знижується сильніше, нудьга підриває оптимізм та руйнує копінгові вміння, що відображається на внутрішній мотивації до навчання та залученні до школи [15, с. 44].

Загалом обдаровані діти та юнаки нерідко вимушені обирати між, з одного боку, стримуванням своїх досягнень та прийняттям однолітками, з іншого боку, реалізацією власного потенціалу та самотністю. Причому дівчата більшою мірою схильні заперечувати свою обдарованість та віддавати перевагу добрим міжособистісним стосункам [12, с. 228].

Додаткові труднощі у спілкуванні для обдарованих дітей та підлітків створюють особливості їхньої поведінки, що пов'язані з обдарованістю. Наприклад, цікавість спонукає ставити незручні та соціально неприйнятні питання. Схильність до критичного мислення часто сприймається іншими як нетолерантність, а великий словниковий запас — як прояв зарозумілості всезнайки [13, с. 86].

5. Значна частина вчителів декларує готовність підтримувати та розвивати обдарованих, але насправді заперечує прояви обдарованої поведінки та відкидає обдарованих учнів.

Так, на практиці викладачі можуть вважати, що обдарований учень досягне потрібного завдяки власним винятковим здібностям і без їхньої уваги та допомоги. Це призводить до зниження мотивації у таких учнів, нудьги, розчарування в школі, інколи, провокує проблемну поведінку [13, с. 86].

Ще Е. Торренс встановив, що описи вчителями ідеальних учнів рідко включають характеристики, які традиційно асоціюються з креативністю (незалежність у судженнях, сміливість). Навпаки, вчителі цінують уважність, слухняність, популярність серед однолітків, готовність підтримувати позицію

керівників. Загалом вчителі не цінують характеристики, що пов'язані з креативністю, отже, схильні не симпатизувати учням, які ними володіють [7].

Так, у дослідженні В. Девсона встановлено, що особистісні властивості учнів, які найбільш цінуються вчителями, зворотно корелюють з ідеальною моделлю креативної особистості. Навпаки, особистісні властивості неприйнятних для вчителів учнів прямо корелюють з ідеальною моделлю креативної особистості [7].

З іншого боку, вчителі повідомляють, що їм подобається працювати з обдарованими учнями. Проте В. Девсон встановив, що бачення вчителями креативності кардинально відрізняється від наукового. На першому місці в описі педагогами креативного учня перебувають такі якості як відвертість, відповідальність. Навпаки, імпульсивність, нонконформізм та створення власних правил було віднесено до найменш типових характеристик креативності. Якщо проаналізувати дані з урахуванням такого бачення креативності, зворотна кореляція позитивного ставлення вчителів та креативності учнів зникає, навіть з'являється статистично незначуща пряма кореляція. Тобто педагогам подобаються креативні учні, але їхнє розуміння креативності дуже обмежене [7].

6. Ідентифікація дитини як обдарованої нерідко створює нереалістично високі очікування в оточуючих, що стають додатковим стресовим фактором. Ці очікування часто поєднуються з надмірною і неналежною оцінкою виконання будь-якого завдання обдарованими, що деформує розуміння ними власних здібностей та досягнень. Формується переоцінка власної обдарованості та здатності досягти певних висот. Це веде до розпорошення сил, пасивної агресивності, депресії, переживання безнадійності, зменшення досягнень та формування залежностей [13, с. 85—86].

Дж. Вантассел-Баска виділяє такі взаємопов'язані складові системи навчання обдарованих: а) система ідентифікації обдарованих; б) спрямованість програми; в) зміст та методи навчання; г) система контролю успішності навчання; д) організація програми та управління; е) система підготовки викладачів; ж) моніторинг та оцінювання успішності програми [17, с. 1298].

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

Побудова навчальної програми для обдарованих вимагає врегулювання таких питань: процедура комплектування навчальних груп; контактний час, що

має бути не менше 150 хвилин на тиждень плюс мінімум одна година на тиждень для планування часу вчителями; зміна навчальної програми з кожного предмета з метою акселерації, ускладнення, поглиблення навчання, надання йому проблемного та творчого характеру; використання різноманітних методів навчання з акцентом на розвиток вміння вирішувати проблеми, критично та творчо мислити, дослідницькі вміння; оцінювання результатів навчання відповідно до специфічних цілей програми; пристосування програми до специфічних потреб обдарованих, що належать до груп ризику; можливості прискореного навчання в окремих предметних галузях або загального прискорення з переходом до наступних ступенів; засоби соціально-емоційної підтримки; профконсультування [17, с. 1298—1308].

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

Обмеженням програми для обдарованих даного формату є її відрив від основної школи, де ця робота зазвичай ніяким чином не враховується. Така програма є скоріше додатком до шкільного навчання, ніж його частиною. Результатом цього буває незадоволеність навчанням у школі та втрата мотивації до нього [8, с. 1049].

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

1. Навчання, що спрямоване на розвиток пізнавальної сфери учнів. Цей підхід походить з академічної психології, має на меті розвиток складних розумових вмінь, мисленневих процесів високого рівня. Зміст навчання відходить на задній план, передбачається, що пізнавальні стратегії та моделі мислення будуть перенесені на будь-який матеріал, який може зустрітись у майбутньому. У США окреслений підхід розвивається протягом останніх двох десятиріч, проте й деякі більш ранні системи навчання обдарованих надавали вирішального значення розвитку критичного мислення, креативності, проблемному навчання.

2. Навчання як технологія засвоєння. Основна увага приділяється змісту та результатам навчання, ставляться біхевіоральні цілі та визначаються вимірювані результати, учбовий прогрес та досягнення чітко відслідковуються. Передбачається, що навчальні стандарти мають бути експліцитними, повинні повідомлятися та перевірятися.

3. Індивідуалізоване навчання. Пропонується центрована на учневі модель, основною цінністю якої є навчальний досвід, що відповідає індивідуальним потребам суб'єкта навчання. Інтереси учня в певній сфері визначають навчальну програму. Метою такої програми є особисте залучення та досвід, що поглиблює рівень розуміння учня. Самостійно кероване учіння робить обдарованих учнів відповідальними за планування власного навчання, що відбувається через взаємодію з фасилітатором, досягнення взаємної згоди з ним щодо змісту та форм навчання. Зазначене стає ключовим навчальним досвідом для учня.

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

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

6. Навчання як підготовка до професійної діяльності. Головний акцент робиться на утилітарності, важливим вважається навчання в фахівців-практиків [17, с. 348—350].

Д. Вантассел-Баска та Т. Станбау вважають, що найбільш ефективна програма для навчання обдарованих спирається тією чи іншою мірою на всі ці підходи [17, с. 350]. Зазначені автори пропонують систему навчання обдарованих оцінювати за трьома вимірами: оволодіння навчальним матеріалом у певній змістовій сфері; високорозвинені пізнавальні процеси та продуктивність; засвоєння граничних способів мислення — розгляд змісту крізь призму таких понять як зміни, системи, енергія, закономірності, причини, наслідки [17, с. 351].

У західних країнах відомі кілька моделей навчання обдарованих:

1. Модель ідентифікації та розвитку талантів Д. Стенлі. Цей підхід передбачає: початкове використання для ідентифікації обдарованих вербальних та математичних тестів з високою мірою важкості; поділ за результатами тестів учнів на класи з різним рівнем складності навчання; прискорений темп засвоєння навчального матеріалу; гнучкість навчальної програми [17, с. 351].

Виконані дослідження спростували думку, що прискорене навчання обдарованих їм шкодить, навпаки, зафіксований його позитивний вплив на становлення обдарованості, а також розвивальний ефект раннього виявлення таланту, допомоги в плануванні навчання, окремого навчання обдарованих.

Додаткові дані має дати п'ятдесятирічне лонгітюдне дослідження (1972-2022 рр.) за участю шести тисяч обдарованих, що здійснюється в рамках даної програми [17, с. 352].

2. Модель збагачення шкільного життя Дж. Рензуллі та ін. Була запропонована після п'ятнадцяти років досліджень та практичних спроб. Модель є комбінацією раніше розробленої Дж. Рензуллі збагачувальної тріадичної моделі та гнучкого підходу до ідентифікації учнів з високим потенціалом — так званої ідентифікаційної моделі відкритих дверей.

За моделлю збагачення шкільного життя, 15-20 % учнів з найкращим потенціалом, які відібрані за допомогою різних методик, зокрема тестів інтелекту, тестів досягнень, експертної оцінки вчителів, оцінки креативності та прийняття завдання, самооцінки, оцінки батьків, отримують ряд можливостей, зокрема, вивчаються їхні інтереси та стиль учіння, розробляється індивідуалізована навчальна програма, пропонується три типи збагачення навчання. Перший тип передбачає отримання загального дослідницького досвіду, ознайомлення учнів з новими захоплюючими темами, ідеями та галузями знань, що зазвичай не входять до традиційної шкільної програми. Другий тип збагачення стимулює розвиток логіки, емоційної сфери, комунікативних здібностей, дослідницького та методологічного мислення. Третій тип передбачає відтворення реальної професійної діяльності, учень починає думати, відчувати та діяти як професіонал.

Дослідження встановили в основному позитивний вплив практичної реалізації цієї моделі на мотивацію учнів та збереження інтересу до навчання [17, с. 352].

3. Трьохкрокова модель збагачення навчання Дж. Фельдштейна. Це є впорядкована збагачувальна модель, що передбачає рух від першого етапу (розвитку дивергентного та конвергентного мислення) до другого (креативного вирішення проблем) та третього етапу (застосування дослідницьких вмінь) [17, с. 353].

4. Модель необмеженого таланту. Розроблена К. Тейлором та ін., засновується на дослідженнях інтелекту Дж. Гілфордом. Модель включає чотири компоненти: опис спеціальних здібностей або талантів додатково до академічних здібностей, що включають продуктивне мислення, комунікацію, прогнозування, прийняття рішення та планування; інструктивні матеріали до моделі; супровідна тренінгова програма для вчителів; система оцінки розвитку розумових вмінь учнів.

Дослідженнями встановлена ефективність моделі в розвитку креативного та критичного мислення, а також у покращенні показників учнів за стандартизованими тестами досягнень [17, с. 353].

5. Трьохкомпонентна модель Р. Стернберга. Засновується на інформаційно-процесуальній теорії інтелекту цього вченого. Передбачається, що взаємодія та зворотній зв'язок між індивідом та його оточенням дозволяє когнітивному розвитку відбутись. У моделі три наступні компоненти

представляють ментальні процеси, які забезпечують пізнання: виконавчі процесуальні компоненти, що використовуються для планування, ухвалення рішення та контролю продуктивності; результативні процесуальні компоненти, що застосовуються для вирішення проблем; компонент отримання знань, що допомагає знаходити, зберігати та застосовувати нову інформацію [17, с. 353—354].

6. Модель інтегрованого навчання Д. Вантассела-Баскі. Включає три виміри: «просунутий» зміст навчання за основним напрямом; високого рівня процеси та результати критичного, проблемного та дослідницького мислення; формування та поглиблене розуміння внутрішньопредметних та міждисциплінарних загальних понять. Квазіекспериментальні та експериментальні дослідження з обдарованими показали ефективність моделі.

Додатково пропонується модель психологічної допомоги обдарованим, що включає чотири рівні. Перший рівень передбачає нормалізацію поведінки обдарованих та інформування їх, членів їхньої родини та вчителів про те, що означає обдарованість, які проблеми в зв'язку з цим виникають, як підтримувати обдарованих. Другий рівень пов'язаний зі створенням для обдарованого підходящого академічного середовища. Третій рівень реалізується через роботу в малих групах, що має сприяти розвитку розуміння себе, професійному самовизначенню, покращенню стосунків з однолітками, корекції ймовірного перфекціонізму. Групова робота може включати бібліотерапевтичні сесії, застосування методик самооцінки, обговорення пізнавальних труднощів та копінгових вмінь. Основний ефект досягається завдяки спілкуванню обдарованого з тими, хто знаходиться в подібній ситуації та схожий на нього [17, с. 361].

Висновки. Аналіз наявних у науці концепцій та моделей показує, що дослідження освітнього середовища, яке стимулює розвиток обдарованості, має передбачати вивчення таких його характеристик: інформаційна насиченість, доступність численних можливостей для різноманітних видів пізнавальної діяльності; загальна орієнтація, що поділяється викладачами, адміністрацією, студентами, на цінності пізнання, творчості на противагу антиінтелектуалізму; орієнтація освітньої системи на розвиток індивідуальності, реалізацію її потенціалу; культивування викладачами та адміністрацією цінності інтелектуальних, творчих досягнень; ліберальний стиль управління навчальною діяльністю, що дозволяє вільно реалізовуватись пізнавальним інтересам потенційно обдарованих студентів; відсутність вираженої статусної ієрархії та низький загальний рівень конформізму; високий рівень толерантності, спокійне ставлення до невдач.

Зазначені параметри мають бути покладені в основу методики оцінювання освітнього середовища для обдарованої молоді.

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика: Учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук. — СПб. : Питер,

2006. — 351 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер Ком, 1999. — 368 с.
 3. Равич-Щербо И. В. Психогенетика / И. В. Равич-Щербо, Т. М. Марютина, Е. Л. Григоренко. Под ред. И. В. Равич-Щербо. — М. : Аспект Пресс, 2000. — 447 с.
 4. Семенова Р. О. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді / Р. О. Семенова // Актуальні проблеми психології. — 2012. — Т. 6, Вип. 8. — С. 5—22.
 5. Ambrose D. Large-Scale Socioeconomic, Political, and Cultural Influences on Giftedness and Talent / Don Ambrose // International Handbook on Giftedness / Ed. Larisa V. Shavinina. — Springer, 2009. — P. 884—903.
 6. Davis G. A. New Developments in Gifted Education / Gary A. Davis // International Handbook on Giftedness / Ed. Larisa V. Shavinina. — Springer, 2009. — P. 1035—1044.
 7. Dawson V. L. In search of the wild bohemian: Challenges in the identification of the creatively gifted / V. L. Dawson // Roeper Review. — 1997. — Vol. 19, № 3. — P. 91—102.
 8. Eyre D. The English Model of Gifted Education / Deborah Eyre // International Handbook on Giftedness / Ed. Larisa V. Shavinina. — Springer, 2009. — P. 1045—1059.
 9. Karnes F. A. Gifted Education and Legal Issues / Frances A. Karnes and Kristen R. Stephens // International Handbook on Giftedness / Ed. Larisa V. Shavinina. — Springer, 2009. — P. 1327—1341.
 10. McCoach D. B. The School Attitude Assessment Survey-Revised: a new instrument to identify academically able students who underachieve / D. B. McCoach, D. Siegle // Educational and Psychological Measurement. — 2003. — V. 63, № 3. — P. 414—429.
 11. Persson R. S. The Unwanted Gifted and Talented: A Sociobiological Perspective of the Societal Functions of Giftedness / Ronald S. Persson // International Handbook on Giftedness / Ed. Larisa V. Shavinina. — Springer, 2009. — P. 904—912.
 12. Peterson J. S. Counseling the Gifted / J. S. Peterson // Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices / J. S. Peterson, S. M. Moon. Ed. S. I. Pfeiffer. — New York : Springer Science+Business Media, LLC, 2008. — P. 223—245.
 13. Pfeiffer S. I. Vulnerabilities of academically gifted students // Special Services in the Schools / S. I. Pfeiffer, V. B. Stocking. — 2000. — Vol. 16, № 1—2. — P. 83—93.
 14. Renzulli J. S. Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century / J. S. Renzulli // Exceptionality. — 2002. — Vol. 5, №2. — P. 67—75.
 15. Robinson N. M. The Social World of Gifted Children and Youth / N. M. Robinson // Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices / N. M. Robinson. Ed. S. I. Pfeiffer. — New York : Springer Science+Business Media, LLC, 2008. — P. 33—52.
 16. Simonton D. K. Gift, Talents, and Their Societal Repercussions / Dean Keith Simonton // International Handbook on Giftedness / Ed. Larisa V. Shavinina. — Springer, 2009. — P. 904—912.
 17. VanTassel-Baska J. Curriculum and Instructional Considerations in Programs for the Gifted / J. VanTassel-Baska // Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices / J. VanTassel-Baska, T. Stambaugh. Ed. S. I. Pfeiffer. — New York : Springer Science+Business Media, LLC, 2008. — P. 347—365.
 18. 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.

Summary

The article presents analysis of gifted education theoretical and conceptual background. The author defines main features of educational environment for gifted students. Implications for future researches are discussed.

Keywords: educational environment, gifted education, giftedness development.

УДК 159.9

Алексєєва Т. В.

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ЗНАЧУЩИЙ ПОКАЗНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ!

Анотація

У статті аналізуються психологічні особливості відповідальності як значущого показника професійної компетентності майбутнього фахівця. Особлива увага приділяється інтерпретації понять *відповідальність*, *компетентність* та *професійна ідентичність*. Аргументується важливість формування відповідальності як значущого показника професійного ставлення суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: компетентність, компетенція, фахова компетентність, професійна компетентність, соціально-психологічна компетентність, відповідальність, професійна ідентичність

Аннотация

В статье анализируются психологические особенности ответственности как значимого показателя профессиональной компетентности будущего специалиста. Особое внимание уделено интерпретации понятий *ответственность*, *компетентность* и *профессиональная идентичность*. Аргументируется важность формирования ответственности как значимого показателя профессионального становления субъекта будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, социально-психологическая компетентность, ответственность, профессиональная идентичность.

Постановка загальної проблеми. Актуальним завданням сучасної психології є дослідження особливостей професійного становлення майбутнього фахівця, яке забезпечує особистісний розвиток та самореалізацію студента як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

В період трансформаційних змін сучасного суспільства перед особистістю постають нові вимоги щодо її професійно-особистісного розвитку як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Майбутній фахівець повинен мати певні професійно-важливі якості, високий рівень психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, професійну придатність та високий рівень професійної компетентності, соціальну та професійну мобільність, відповідальність та самостійність щодо прийняття професійно обґрунтованих рішень.