

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему **«ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З
ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ У СИСТЕМІ РОДИННО-ШКІЛЬНОГО
ВИХОВАННЯ»**

Виконав: студент 2 курсу, групи 8.2312-з
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітньої програми «Соціальна педагогіка»
Н.Г. Пісковський

Керівник: доктор педагогічних наук; професор
кафедри соціальної педагогіки та спеціальної
освіти _____ О.В. Пономаренко

Рецензент _____

Запоріжжя

2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 231 «Соціальна робота»
Освітньо-професійна програма «Соціальна педагогіка»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

«_____» _____ 2023 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТА

Пісковського Нікіти Геннадійовича

- 1. Тема роботи: «Організація соціально педагогічної роботи з обдарованими дітьми у системі родинно-шкільного виховання»**
керівник роботи Пономаренко О.В. д.пед. н., професор
затверджена наказом ЗНУ від «01» травня 2023 року № 641-с
- 2. Строк подання студентом роботи:** _____
- 3. Вихідні дані до роботи:** матеріали педагогічної практики, курсових робіт.
- 4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити)** проаналізувати наукову літературу з проблем обдарованості та визначити її особливості у системі родинно-шкільного виховання; розкрити сутність застосування соціально-педагогічної роботи з інтелектуально та творчо обдарованими дітьми; надати рекомендації щодо соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми у системі родинно-шкільного виховання
- 5. Перелік графічного матеріалу:** -

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Пономаренко О.В.		
Розділ 1	Пономаренко О.В.		
Розділ 2	Пономаренко О.В.		
Висновки	Пономаренко О.В.		

7. Дата видачі завдання: _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	листопад	виконано
2	Написання вступу	грудень	виконано
3	Написання першого розділу	січень-квітень	виконано
4	Написання другого розділу	травень-вересень	виконано
5	Написання висновків	вересень	виконано
6	Оформлення додатку	жовтень	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	листопад	виконано
8	Захист	лютий	

Студент _____ Пісковський Н.Г.

Керівник роботи _____ Пономаренко О.В.

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Апухтіна В. В.

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 71 с., 42 джерела.

Мета дослідження: визначення сукупності соціальних та психолого-педагогічних умов розвитку обдарованості дітей у системі родинно-шкільного виховання.

Об'єкт дослідження: теоретичні основи соціально-педагогічної діяльності соціального педагога з виявлення та розвитку обдарованості дитини.

Предмет дослідження: процес соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми у системі родинно-шкільного виховання.

Мета дослідження: визначення сукупності соціальних та психолого-педагогічних умов розвитку обдарованості дітей у системі родинно-шкільного виховання.

Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс методів дослідження: теоретичні історико-логічний, теоретичний та порівняльний аналіз наукових підходів; емпіричні: спостереження, бесіда, опитування, анкетування, тестовий метод, педагогічний експеримент.

Наукова новизна дослідження полягає у: визначенні сутності, зміст та особливості соціально-педагогічної роботи з виявлення та розвитку обдарованих дітей; визначенні критерії діагностування та рівнів її сформованості; розкритті та обґрунтовано психолого-педагогічні умови розвитку обдарованості у дітей у системі родинно-шкільного виховання; розробці науково-практичні рекомендації батькам з розвитку обдарованості їх дітей.

Галузь використання: заклади дошкільної та початкової освіти.

ОБДАРОВАНИСТЬ, ОСВІТА ОБДАРОВАНИХ, СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА, ШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ, РОДИННЕ ВИХОВАННЯ.

SUMMARY

Piskovskyi N. G. Organization of Socio-Pedagogical Work with Gifted Children in the System of Family and School Education.

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (42 items).

The study reveals the problem of organization of socio-pedagogical work with gifted children in the system of family and school education.

The purpose of the research: theoretical foundations of the socio-pedagogical activity of a social pedagogue to identify and develop a child's giftedness.

The research tasks:

1) to determine the essence, content and peculiarities of the organization of socio-pedagogical work with gifted children;

2) to determine the criteria for diagnosing giftedness and the level of its formation in children of preschool and primary school age;

3) to reveal and substantiate the psychological and pedagogical conditions for the development of giftedness in children in the system of family and school education;

4) to summarize practical recommendations for parents regarding the development of their children's giftedness based on the analysis of the experience of the practical work of the "DAR" center in Zaporizhzhia.

Part 1 "Theoretical justification of giftedness in psychological and pedagogical literature" considers giftedness of children as a socio-pedagogical problem, a definition of the concept of giftedness in psychological and pedagogical literature and methods of pedagogical examination of children with an increased level of abilities

Part 2 "Social and pedagogical technologies of working with gifted children" is dedicated to social and pedagogical work with intellectually gifted children; social and pedagogical work with children with artistic and creative talents; organization of socio-pedagogical assistance to parents of gifted children.

The developed socio-pedagogical study of organization of socio-pedagogical work with gifted children in the system of family and school education is applicable to the work of a social pedagogue, an educator working with children.

Keywords: giftedness, education of gifted child, social-pedagogical work, school education, family education.

ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Теоретичне обґрунтування обдарованості у психолого-педагогічній літературі	12
1.1. Визначення поняття обдарованості у вітчизняній психолого-педагогічній літературі	12
1.2. Визначення поняття обдарованості у зарубіжній психолого-педагогічній літературі	24
1.3. Методи педагогічного обстеження дітей з підвищеним рівнем здібностей	33
Розділ 2. Соціально-педагогічні технології роботи з обдарованими дітьми	47
2.1. Соціально-педагогічна робота з дітьми з інтелектуальною обдарованістю.....	47
2.2. Соціально-педагогічна робота з дітьми з художньою та творчою обдарованістю.....	53
2.3. Організація соціально-педагогічної допомоги батькам обдарованих дітей	62
Висновки.....	69
Список використаних джерел.....	73

ВСТУП

З утвердженням України як самостійної, незалежної держави, освіта стала власною справою української нації. Існуюча в Україні система освіти перебуває в стані, що не задовольняє вимог, які постають перед нею в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу. Оновлення змісту освіти є визначальною складовою реформування освіти в Україні і передбачає такі етапи: створення передумов для розвитку різнопланових здібностей української молоді, формування творчої, працелюбної особистості, розвиток індивідуальних здібностей і талантів, забезпечення умов їх самореалізації.

Обдарованість, як наукова і соціально-педагогічна проблема, привернула до себе увага фактично в останні десятиліття нашого часу. Якщо раніше психологічна наука майже не стосувалася проблеми обдарованості, думаючи, що не прийшов час і що-небудь визначити важко, то зараз усім стало очевидно, що прогрес науки, культури, техніки, бізнесу, взагалі всіх сфер людського життя, визначається діяльністю людей, які по-особливому сприймають світ, ставлять перед собою інші задачі, надзвичайно діяльні, енергійні і працездатні, а в сфері тієї діяльності, до якої вони причетні, досягають високих чи найвищих успіхів. Це генії і таланти, що змінюють і перетворюють світ.

Суспільство оцінює цих людей по їхніх справах, хоча добре відомо з біографій талановитих людей, що далеко не завжди суспільство, а особливо найближче оточення, прагнуло зрозуміти, а навпроти, було замовчування успіхів і явні перешкоди. Усе це зрозуміло: нерозуміння тих, хто відступає від так званої норми, не схожий на інші, шукає нове. І все-таки таланти пробивалися, хоча частіше їх оцінювали з запізненням, коли визнання вже не могло порадувати, підтримати й додати сил.

Зараз ситуація змінилася – обдарованих, талановитих людей шукають, за допомогою спеціально розроблених механізмів на державному рівні, залучають

багатьох спеціалістів країн, створюють умови для розвитку їхніх талантів. Стало зовсім очевидно, що успіх у цілому країни, окремих галузей науки, виробництва і культури визначається саме талановитими людьми.

Однак, незважаючи на значну кількість наукових досліджень з проблем розвитку обдарованості, підготовки спеціалістів до роботи з обдарованими дітьми, питання узагальнення практичного досвіду ще досить мало висвітлене в сучасній вітчизняній науковій літературі та періодичній печаті. Недостатньо обґрунтовано теоретичні підходи до розуміння особливостей соціально-виховної роботи з обдарованими дітьми. Майже не знайшли у науково-практичних рекомендаціях свого висвітлення питання роботи з батьками обдарованих дітей.

Зважаючи на соціальну значущість проблеми для українського суспільства, великий практичний досвід роботи з талановитими дітьми за радянської доби та напрацювання педагогів новітнього часу, а також недостатнє узагальнення цих матеріалів, нами було визначено тему дипломної роботи: **«Організація соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми у системі родинно-шкільного виховання».**

Дипломна робота була виконана відповідно до тематичного плану наукових робіт кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти Запорізького національного університету.

Об'єкт дослідження: теоретичні основи соціально-педагогічної діяльності соціального педагога з виявлення та розвитку обдарованості дитини.

Предмет дослідження: процес соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми у системі родинно-шкільного виховання.

Мета дослідження: визначення сукупності соціальних та психолого-педагогічних умов розвитку обдарованості дітей у системі родинно-шкільного виховання.

Гіпотеза дослідження: повноцінний розвиток обдарованості дітей буде здійснюватись успішно, якщо у цьому процесі дотримуватимуться такі психолого-педагогічні умови:

- наявність широкого спектру соціально-педагогічних технологій виявлення та розвитку ранньої обдарованості дітей;
- застосування широкого кола практичних форм роботи, спрямованих на розвиток умінь, навичок та талантів дітей;
- визнання батьками своєї першочергової відповідальності за розвиток творчих здібностей та талантів своїх дітей;
- об'єднання всіх компонентів навчально-виховного процесу та процесу розвитку творчих здібностей у позашкільній системі у єдину цілеспрямовану систему виховання та розвитку талантів та здібностей дітей.

Відповідно до мети і гіпотези були визначені такі завдання дослідження:

- визначити сутність, зміст та особливості організації соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми;
- визначити критерії діагностування обдарованості та рівні її сформованості у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку;
- розкрити та обґрунтувати психолого-педагогічні умови розвитку обдарованості у дітей у системі родинно-шкільного виховання;
- узагальнити практичні рекомендації батькам щодо розвитку обдарованості їх дітей на основі аналізу досвіду практичної роботи центру «ДАР» м. Запоріжжя.

Методологічною і теоретичною основами дослідження є сучасні погляди на обдарованість як на прояв найбільш розвинутої частини практичної діяльності особистості (В. Теплов, І. Небиліцин); концептуальні положення про обдарованість як індивідуальну, природню своєрідність здібностей людини (Г. Костюк); особливості обдарованості як передумови для творчого розвитку особистості (О. Матюшкіна); актуальний діяльнісний підхід, єдину структуру здібностей і діяльності (В. Шадриков).

Темпераментні характеристики займають не останнє місце у системі обдарованості. Вплив властивостей темпераменту на інтелект, рівень соціалізації особистості розглядаються як основні компоненти у формуванні обдарувань та творчих здібностей (В. Русалова, І. Дудіна, В. Ананьєв).

Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс методів дослідження:

- теоретичні історико-логічний, теоретичний та порівняльний аналіз наукових підходів;
- емпіричні: спостереження, бесіда, опитування, анкетування, тестовий метод, педагогічний експеримент.

Базою дослідно-експериментальної роботи було обрано центр «ДАР» м. Запоріжжя, де на протязі 20 років працюють дитячі творчі колективи, студії, загалом більш як 15 секцій і педагогічний колектив творчо напрацьовує соціально-педагогічні технології виявлення та розвитку обдарованих дітей.

Наукова новизна дослідження:

- визначено сутність, зміст та особливості соціально-педагогічної роботи з виявлення та розвитку обдарованих дітей;
- визначено критерії діагностування та рівнів її сформованості;
- розкрито та обґрунтовано психолого-педагогічні умови розвитку обдарованості у дітей у системі родинно-шкільного виховання;
- розроблено науково-практичні рекомендації батькам з розвитку обдарованості їх дітей.

Структуру дипломної роботи, основний текст якої викладено на 71 сторінці, утворюють вступ, два розділи, висновки, список використаних джерел із 42 найменувань.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ОБДАРОВАНОСТІ У ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

1.1. Визначення поняття обдарованості у вітчизняній психолого-педагогічній літературі

Проблема обдарованості актуальна протягом кількох сторіч, але й до сьогодні залишається відкритою. Підвалини вітчизняних теоретичних досліджень обдарованості було закладено В.Тепловим, В.Ананьєвим, Н.Лейтесом, О.Ковальовим, В.Мясищевим та іншими вченими. Одним з основоположних напрямків наукового розуміння обдарованості у вітчизняній психології була школа В.Теплова та І.Небиліцина – засновників диференціальної психології і психофізіології [231,5].

Їхнє вчення про здібності стало настільки загальноприйнятим, що визначення здібностей та обдарованості в багатьох посібниках по психології було дослівним, або частково перефразованим.

Виявляючи природу обдарованості, вони зверталися до визначення здібностей, які на їх думку є основою більш синтетичного поняття – обдарованість. Три ознаки завжди містяться в понятті «здібність» при використанні його в практично розумовому контексті.

По-перше, під здібностями розуміють індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої. По-друге, здібностями називають не всі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішного виконання будь-якої діяльності. По-третє, поняття “здібність” не зводиться лише до знань, умінь, навичок, які вже вироблені у даної людини.

Отже, під здібностями розуміють такі індивідуальні особливості людини, які не зводяться до наявних навичок, умінь та знань, але які можуть пояснити легкість і швидкість одержання цих знань та навичок.

Перше питання, яким задалася психологія і педагогіка, стосувалося природи обдарованості. Що це? Чим обумовлена талановитість? Що за нею стоїть? Чому одному дається десять талантів по відомій Євангельській притчі про таланти, комусь – п'ять, іншому – два, а хтось одержав тільки один? Проте всі спроби зрозуміти причини того, чому люди відрізняються мірою таланту, розбивалися в прах. Фактично природа обдарованості залишилася поза полем наукового дослідження. Стало зрозуміло, що треба займатися проявом обдарованості, шукати талановитих і менш талановитих дітей і створювати освітнє і психологічне середовище для їхнього розвитку. Не менш важливим виявилось і питання про кількісну реалізацію обдарованості. Але тут і без особливих досліджень ясно, що високий рівень – явище, що зустрічається рідко, деякі автори приводять цифру 0,05% усього населення [234,3].

Далі йде проблема соціального розподілу, тобто в яких верствах населення переважають таланти: соціально розвинуті, матеріально забезпечені, чи різні шари суспільства. Біографічний метод і дані сучасних досліджень дозволяють стверджувати, що і ті, й інші родини можуть мати обдарованих дітей. Наприклад, відомо, що Н. Лобачевський, математик, виховувався тільки матір'ю, не дуже освітченою жінкою, до того ж далеко від пізнань в математиці. Академік А. Богомолец теж ріс у недостатньо забезпеченій родині. І. Франко тим більше не міг одержати в селі, у простій родині, достатню освіту. Можна привести і протилежні приклади: А.Пушкін, М. Лермонтов, В. Вернадський, письменники М. Булгаков та І. Бунін. Очевидно, що людина від природи несе свій високий талант. Багато що залежить від того, як вдасться йому реалізувати свій потенціал, помножити свої два таланти, чи один, і той закопати зі страху перед необхідністю подолання труднощів [231,5].

Більш синтетичним поняттям аніж здібності є поняття «обдарованість». Обдарованість, за визначенням В. Теплова, це якісно своєрідне сполучення здібностей, від якого залежить ймовірність більшого чи меншого успіху під час виконання тієї чи іншої діяльності. Хоча в теорії залишається нев'ясненим поняття «своєрідне сполучення» здібностей на основі вроджених анатомо-

фізіологічних особливостей, тобто, задатків.

Своєрідність понять «обдарованість» і «здібність» заключається в тому, що властивості людини розглядаються в них з точки зору тих вимог, які вимагає та чи інша практична діяльність. Тому не можна говорити про обдарованість взагалі. Можна лише говорити про обдарованість до чого-небудь, до якої-небудь діяльності.

Поняття «обдарованість» за Тепловим втрачає сенс, якщо його розглядати як біологічну категорію. Розуміння обдарованості суттєво залежить від того, яку цінність представляє собою той чи інший вид діяльності, чи є він «успішним». Слід відмітити, що від обдарованості залежить не успіх у виконанні діяльності, а тільки можливість досягти цього успіху [66,41].

Г.Костюк визначив обдарованість як індивідуальну своєрідність здібностей людини, вказуючи на значущість природних даних кожної окремої особистості як сили, даної від природи, яка є вихідною внутрішньою спонукою розвитку здібностей [90,38].

Вивчення обдарованості загалом сконцентроване на проблемі психологічних механізмів успішної діяльності, оскільки здібності розглядають з позиції діяльнісних характеристик. На цих же позиціях залишається ще й досі не спростована догма, що кінцевому результату діяльності відповідає поставлена мета. Втім, це не завжди підтверджується і в більшості випадків спростовується практикою творчої діяльності, зокрема винахідництвом.

У нашій країні дедалі поширюється підхід, сконцентрований на відборі і розвитку творчо обдарованих дітей. Але, якщо проаналізувати основи і принципи диференціації, за якими відбувається виділення груп обдарованих дітей, то виникає питання не тільки ефективності, а й правомірності такого відбору. Відбір ґрунтується на використанні системи тестових методик, котра, як стверджують, виявляє обдарованих дітей. Проте, тести є дуже ідентичні, досить фрагментарні, для того щоб виміряти рівень інтелекту. Їх інформація не тільки недостатня для пояснення рівня виконання, а й не розкриває причин того чи іншого виконання. У тестових показниках, а також у результатах факторного

аналізу інтелекту, тобто обдарованості, взагалі немає реальних видів діяльності. Інтелектуальні тести виявляють індивідуумів з досить низькими результатами. Втім з їх допомогою не можна відрізнити менш обдарованих від більш обдарованих.

Тому прикладний, інтелектуальний підхід у цьому плані породжує парадокс навчання учнів, котрих ідентифікували як обдарованих. Створення сприятливих зовнішніх умов для розвитку за ігнорування внутрішніх, суб'єктивних, не гарантувало активізації потенціалу обдарованості, оскільки залишаються невизначеними психологічні й психофізіологічні адресати такого впливу [235,9].

Вплив західного інструментального підходу і праць вітчизняних засновників діагностики обдарованості відчувається у роботах О. Матюшкіна. Маємо віддати належне йому за концепцію «творчо обдарованої особистості», яка базується на тлумаченні обдарованості як передумови для творчого розвитку особи [99,39].

В основу концепції закладено подібність психологічної структури обдарованості з основними структурними компонентами, які характеризують творчість і творчий розвиток людини. Стало майже для всіх очевидно, що творчі люди є носіями прогресу. Дослідження дозволили встановити в таких людей наявність особливих творчих здібностей та креативності. Такі здібності забезпечуються трьома групами факторів: біологічні передумови; особлива організація психологічної діяльності креативної особистості; відповідний соціум.

До біологічних передумов відносять високу мобільність нервової системи, що забезпечує швидку передачу нервових імпульсів і широту зв'язків, високий емоційний потенціал, частіше це сексуальна енергія, високий рівень тестостерону), витривалість, що забезпечує просто «дивовижну» працездатність креативних геніїв; особливу організацію психологічної діяльності, той чи інший тип особистості і поведження.

Карл Юнг описав систему функціональних психологічних типів

поводження, визначивши почуттєвий, інтуїтивний, розумовий і дотикальний. Стосовно креативних особистостей той чи інший тип – це поєднання специфічних творчих здібностей, спрямованих на перетворення і зміну, з надмірно розвинутою визначеною психічною функцією. Усіх їх поєднує інтуїтивний тип пізнання, раціональний спосіб прийняття рішень [123,10].

Існує й інша точка зору, відповідно до якої є вроджені передумови розвитку майбутньої обдарованості. Це так названа організація взаємної діяльності півкуль мозку, відповідно до якої одні люди мають більш розвитку ліву півкулю (логічне, словесне, аналітичне, понятійне), інші – праву (почуттєве, образне, інтуїтивне, синтетичне, нелінійне), а треті – достатню інтеграцію обох півкуль [81,35]. Явище міжпівкулевої асиметрії було описане ще відомим фізіологом І. Павловим, що розділив людей на три типи: художній, розумовий і середній. Звідси і поняття – «фізики» і «лірики». Явище міжпівкулевої асиметрії зараз досить докладно вивчається і можливо саме це дозволить зрозуміти природу індивідуальних здібностей дітей до навчання; тобто розібратися в індивідуальних здібностях сприйняття дітьми інформації, способах її засвоєння і аналізу, ранній діагностиці вербальної чи почуттєвої організації психічної діяльності, відповідно з чим, діти виробляють свій індивідуальний стиль засвоєння інформації, а вчитель – свій стиль навчання. Добре, якщо ці стилі збігаються і вчитель може зрозуміти учня, а учень – учителя [25,13]. В цілому ж висока функціональність мозку полягає в погодженій діяльності лівої і правої півкуль. Стосовно талановитості це так названі всебічно обдаровані люди типу Леонардо да-Вінчі, І. Франко (учений, поет, письменник), чи це високо розвинута діяльність лівої півкулі (філософи, математики) – Э. Цюлковський, чи правої – художники музиканти, наприклад, И. Левитан, У. Дісней. Список можна продовжити. Є дані, що перевага однієї з півкуль, тобто способу переробки інформації і способу мислення спостерігається в 21% дітей [44,35]. Уміння впливати на інших, розвивати психічну енергію (внутрішній ентузіазм), силу волі, незламну наполегливість, уміння переживати життєві катастрофи, прагнути до самоактуалізації, що

сполучаються в різних пропорціях, складають портрет творчої обдарованої людини.

Розглянемо тепер третій фактор – соціум. На підставі цілого ряду досліджень можна з усією визначеністю сказати, що умови життя дитини в родині й у цілому дитинство – вирішальний фактор розвитку передумов, даних природою. За допомогою біографічного методу було доведено, що надто турботливі матері і деспотичні батьки – просто погибель для творця і новатора, тому що такі батьки вселяють страх і помалу в такій родині виростають залежні дорослі. Творча особистість росте в родині, де дітям, а це вік від шести років, надається самостійність, де вони можуть експериментувати, де за невдачею не впливає покарання. Найчастіше творчі люди росли в родинах, де батьки були дуже зайнятими людьми, надаючи тим самим дітям самостійність і незалежність поведінки. Дуже часто вже в родині можуть бути закладені передумови майбутньої діяльності творця, новатора: у мільйонера-підприємця батько мав свій невеликий бізнес; у технічного генія батько мав відношення до інженерної професії; у поета, письменника – письменницька родина і т.д. Не менш серйозний вплив на становлення особистості роблять не тільки батьки, але і міфічні герої. Для майбутніх креативних особистостей образи героїв книг можуть бути тією стійкою мотивацією, засвоєним архетипом, що обумовлюють успішні дії. Герої книг стають для багатьох предметом копіювання: у впевненості, завзятості, вірі в успіх і т.д [240,2].

Багато хто з креативних геніїв вже в дитинстві виявив свої схильності. К. Акентієнко у своєму літописі розповідає, що Квітка-Основянеко у два роки вимовляв рифмовані фрази, Леся Українка у 7 років створила свій перший цикл віршів. У наш час Б. Гейтс у 15 років написав свою першу програму регулювання вуличного руху й організував свою справу. Подібних прикладів більш, ніж досить. Необхідно лише помітити, що родина завжди підтримувала перші кроки дитини: ні глузувань, ні тим більше заборона, лише стимулювання успіху і максимум теплоти [123,10]. Що стосується формальної освіти, то тут дуже суперечливі дані. Для когось школа, освіта, учитель були вирішальними

факторами розвитку творчого успіху, а для когось школа була лише гальмом. Т. Едісон затверджував, що вчені, що одержали освіту в університеті, бачать тільки те, чому їх учили, і тому втрачають здатність помічати великі таємниці природи.

Багато хто з інноваторів просто заперечував школу, переважно займаючись самостійно. Їхня відмінність від ледарів і дітей, що не мають інтересу до пізнання – незвичайна працездатність, пізнавальна активність, жгуче бажання втілити в справі свою мрію, але вони відмовляються пристосовуватися до загального конформізму і традиційних догм.

Встановлено також, що соціально-економічний статус родини: матеріальний добробут, культурні чи традиції, їхня відсутність не мають ніякого зв'язку з креативними здібностями. Креативно обдаровані особистості можуть належати до нижчого соціально-економічного, середнього і привілейованого класу [231,5]. Ґрунтуючись на аналізі робіт, виконаних у рамках зазначених напрямків, В. Дружинін і В.Шадриков сформулювали наступне визначення задатків, здібностей і обдарованості:

1. Задатки – анатомо-фізіологічні особливості людини, що лежать в основі розвитку здібностей;

2. Здібності – формуються в діяльності на основі, індивідуально-психологічних особливостей, що відрізняють одну людину від іншої, від яких залежить успішність діяльності;

3. Спеціальна обдарованість – якісно своєрідне сполучення здібностей, що створює можливості успіху в діяльності;

4. Загальна обдарованість – здатність до широкого кола діяльності, якісно своєрідне сполучення здібностей, від яких залежить успішність різних діяльностей [231,5].

З матеріалістичних позицій зважається вітчизняними психологами питання про роль природних, вроджених факторів у формуванні здібностей. Вони розглядаються як анатомо-фізіологічні задатки, що лежать в основі формування здібностей, самої ж здатності – це завжди результат розвитку в

конкретній діяльності. У роботах С.Рубінштейна, А.Брушлинського, К.Гуревича, А.Ковальова, В.Мясищева, В.Крутецкого, К.Платонова й інших показано, що реальності не відповідають як теоріям, що проголошують вродженість здібностей і зводять їх до задатків (теорія спадкоємних здібностей), так і тим теоріям, що цілком ігнорують природні передумови здібностей і вважають їх обумовленими лише середовищем і вихованням (теорія придбаних здібностей) [21,11]. У першому випадку детермінація здібностей зводиться тільки до внутрішніх, у другому випадку – тільки до зовнішніх умов, у той час як при формуванні здібностей зовнішні причини діють безпосередньо через внутрішні. Б.Теплов писав: «Вродженими можуть бути лише анатоμο-фізіологічні особливості, тобто задатки, що лежать в основі розвитку здібностей, самі ж здібності є результатом їх розвитку» [66,41].

Теоретичний аналіз задатків привів А.Брушлинського до висновку, що найбільш перспективною є точка зору тих психологів, що обґрунтовують необхідну специфічну, істотну, але не фатальну роль спадкоємних і вроджених задатків безпосередньо в психічному розвитку здібностей і взагалі особистості на основі її діяльності. Задатки – необхідна, але не достатня умова розвитку здібностей.

По сучасним даним внесок генотипічного фактора у формуванні міжособистісної мінливості, наприклад, інтелекту, складає приблизно 50%. Аналізуючи проблеми здібностей, прихильники обох підходів вирішували питання співвідношення індивідуальних, типологічних, вікових факторів у розвитку здібностей і обдарованості. Н. Лейтесом та його колегами, показано, що «... для становлення розумових здібностей, продуктивності, пізнаваючих процесів, головний не тільки сам по собі функціональний розвиток, але і вікові характеристики, як, наприклад, вразливість молодшого школяра, або активність підлітка, що накладають особливий відбиток на своєрідність розуму... Змінюючі періоди дитинства – епохи життя зі своїми, неповторними можливостями, які належать тільки даному періоду». [44,35]. Встановлено, що може мати місце або своєрідне «складання», або «різниця» вікового та

типологічного.

Розглядаючи вікові зміни здібностей у дитини з раннім розумовим підйомом, Н. Лейтес вважає необхідним враховувати як роль генотипичного фактору, так і сензитивні періоди психічного розвитку. Інші автори виділяють соціальні фактори. Так, Ю. Гільбух, О. Гарнець, С. Коробко пояснюють спад або підйом розумової обдарованості у дитини тільки змінами «соціальної ситуації розвитку». Ця точка зору знаходить своє відображення у роботах багатьох зарубіжних вчених [235,9].

Досліджуючи проблему співвідношення розумового розвитку та здібностей, ряд авторів таких, як А. Леонтьєва, З. Калмикова, Н. Мечинська, В. Крутецький, С. Рубінштейн, Н. Лейтес, А. Іванова, виділяють навчання як один із критеріїв розумового розвитку. При цьому вказується на необхідність обліку сензитивних періодів вікового розвитку різниці в навчальних можливостях пов'язані не тільки з рівнями розумового розвитку, а й віковими здібностями. Головним показником освіченості Н. Мечинська вважає «темперосування», це «здібність досягнути в більш короткий термін високого рівня засвоєння» [21,11].

З. Калмикова виділяє критерії «темперосування»:

- а) кількість завдань, необхідних для виникнення узагальнень;
- б) економність мислення;
- в) самостійність: чим нижче «темперосування», тим більше учасники потребують допомоги.

Результати таких досліджень показали, що фактори навчання мають відносно стабільний характер. Вони, хоч і піддаються розвитку, однак цей процес протікає дуже повільно і потребує більшої напруги сил [5,7].

Прийнято виділяти загальні та спеціальні здібності. Загальні здібності забезпечують обладнання різними видами знань та умінь, які людина реалізує в багатьох областях діяльності. Як і інші, ці здібності залежать від особливостей навчання та виховання природних задатків. Загальні здібності знаходять своє відображення в широті, різноманітності можливостей людини та зазначеному

єдинстві проявлених ним властивостей. До загальних здібностей відносяться передусім властивості розуму, і тому часто загальні здібності називають загальними розумовими здібностями. Загальні здібності або сукупність загальних здібностей називають обдарованістю.

Відрізняючись від загальних, спеціальні здібності розглядаються в відношенні до окремих областей діяльності, що знаходить вираження в їх класифікації по видах діяльності: математичні, художні, музичні та інші.

У вітчизняній соціальній педагогіці та психології співвідношення загальних та спеціальних здібностей відображається як співвідношення загального та особистого.

Здібності людини реально проявляються завжди у деякому єдинстві загальних та спеціальних властивостей. Неможливо зовнішньо протиставляти їх один одному. Між ними є як різниця, так і єдине.

Поряд з діючим підходом до вивчення здібностей, про які говорилося раніше, в останні роки активно відпрацьовується особистісний підхід (Б. Теплов, Н. Лейтес, Т. Артем'єва, В. Чудновський) [66,41]. Суть такого підходу заключається у тому, що найбільш ефективним засобом розвитку здібностей дитини є формування у нього відповідної структури особистості. Мова йде про те, що найбільшого ефекту можна добитися, якщо подіяти на здібності через особистість. Б. Теплов писав, що не буває у людини ніяких здібностей, не залежних від загальної направленості особистості. Визначаючи лінію поведінки, а значить, і діяльність людини, направленність дає можливість розкритися здібностям, або, навпаки, веде до того, що здібності затухають, не реалізуючись.

Н. Лейтес виділяє працелюбивість як фактор обдарованості: «Завзятість, настирливість, незвичайна для дитини раннього віку працелюбивість, і при цьому рано виражений глибокий інтерес до конкретної діяльності – завжди супутні компоненти обдарованості» [12,15].

Проблема структури здібностей і обдарованості є головним аспектом аналізу змісту цих понять. (Н. Лейтес, А. Матюлкін, Н. Шумаков,

О. Щербанова, Н. Щербо, Г. Чистякова, Л. Гурова) [234,3].

У концепції А. Матюшкіна «... психологічна структура обдарованості співпадає з основними структурними елементами, характеризуючими творчість і творчий розвиток людини. Зовнішні прояви розвитку творчості різноманітні. Вони проявляються в дитинстві, передусім як більш швидкий розвиток мови, мислення, як ранн захоплення музикою, малюванням, читанням книг, рахуванням, як пізнавальна та досліджувальна активність дитини» [17,13].

Найбільш загальною характеристикою – структурним компонентом творчого потенціалу дитини, є пізнавальні потреби, які складають психологічну основу домінантності пізнавальної мотивації в порівнянні з іншими типами мотивації.

Пізнавальна мотивація виражається у формі досліджувальної пошукової активності і проявляється у високій сенактивності до новизни ситуації, знаходженні нового у звичайному.

Серед структурних елементів загальної обдарованості А. Матюшкін виділив також оригінальність та глибину прогнозування, що дають можливість більш швидкого досягнення рішень.

Аналізуючи різні напрямки у вивченні структури обдарованості, О. Задорна прийшла до висновку, що найбільш характерними параметрами обдарованості є креативність та інтелектуальний розвиток.

Про головну роль розумового розвитку в структурі здібностей та обдарованості говорять багато авторів. До таких треба віднести роботи з аналізом вивчання, що згадувались нами раніше, а також дослідження когнитивного стилю (В. Колга, М. Холодная, І. Равич-Щерба, Т. Корнілова, Г. Парамей) [125,1].

І. Равич-Щерба визначає когнитивні стилі, такі як «стійкі, індивідуальні особливості пізнавальних стратегій». Досліджуючи психологічний механізм інтелектуальної обдарованості М. Холодна відповідає, що інтелектуальна продуктивність когнитивних стилів, креативність – це різні форми проявлення інтелектуальних здібностей, оскільки всі ці аспекти роботи інтелекту мають

пряме відношення до успішних рішень тих, або інших проблемних ситуацій.

У світовій психолого-педагогічній практиці існує декілька підходів у вивченні здібностей, обдарованості та креативності. Загальні здібності, прирівнюються до інтелекту, (А. Джейсен, Г. Айзенк, Р. Херрестайн і др.), як вроджені, визначні успіхи в вивченні та оволодінні професією [125,1]. Такий підхід критикується відомими вченими: А. Анастасі, Л. Кемін, Дж. Лолер, Дж. Назм [234,3].

Резнуелі вважає, що обдарованість є результатом сполучення двох характеристик: інтелектуальних здібностей, перевищуючих середній рівень, та наполегливості [123,10]. В 1972 році Комітет з освіти США опублікував наступні визначення: Обдарованими і талановитими дітьми можна назвати тих, які «в силу своїх здібностей демонструють високі досягнення. Перспективи таких дітей визначаються в одній або декільках сферах: інтелектуальній; академічних досягненнях; творчого або продуктивного мислення, спілкуванні та лідерстві; художній діяльності; діяльній сфері» [123,10]. Кларк вважає, що термін «обдарований» відноситься до когнітивних здібностей, а «талант» включає і інші сторони розвитку.

К. Хеллер, К. Перлет, В. Смервальд попереджує, що багатофакторна модель обдарованості як «індивідуальний когнітивний, мотиваційний і соціальний потенціал, дозволяють досягти високих результатів в одній, або більше із наступних областей: інтелект, творчість, соціальна компетентність, художні, психомоторні можливості» [123,10]. Високі досягнення розглядаються таким чином, як продукт обдарованості, особливих характеристик, соціального оточення.

В останні десятиріччя проблема здібностей і обдарованості розвивається у тісному зв'язку з поняттям креативності, творчого початку, як одного із факторів інтелекту. За результатами досліджень Д. Гілфорда, креативність базується на дивергентному мисленні, яке протиставляється конвергентному мисленню [231,5]. Дивергентне мислення характеризується наступними якостями:

- а) кількість днів, складаючих одиницю часу;
- б) оригінальність, продуцивання рідкісних ідей, відрізнених від загальноприйнятих пізнаваючих стандартів;
- в) сприйняття, почуття до протиріч;
- г) метафоричність (здатність створювати фантастичні ідеали з реальної проблемної ситуації).

Поняття творчої обдарованості за Торренсом у ряді моментів погоджується з положенням концепції А. Матюшкіна про співпадання психологічної структури обдарованості дитини з основними структурними елементами творчості і творчого розвитку, як основи цього розвитку [230,8].

У цілому, єдиної і загальноприйнятої типології здібностей та обдарованостей в психології ще не розроблено. В основі принципів її побудови використовуються: розходження в основних видах діяльності, розходження, пов'язані з особливостями вищої нервової діяльності, розходження в структурній організації інтелекту. Таким чином, існує багато різноманітних підходів до вивчення проблеми «обдарованості». У теперішній час в науковій і методичній літературі публікуються методики виявлення здібних і обдарованих дітей (Ю. Гільбух, Е. Туник, Б. Шумакова, Е. Щєбланова) [123,10]. Вітчизняна психолого-педагогічна діагностика намагається дотримуватися «золотої середини» у визначенні поняття обдарованості. Більшість вчених і практиків дотримуються єдиної думки, що розвиток і здібностей, і обдарованості, залежить і від вроджених задатків та соціального оточення.

1.2 Визначення поняття обдарованості у зарубіжній психолого-педагогічній літературі

Слово «дар» походить з давньотевтонської мови і спочатку означало плату за дружину. Інше значення цього слова знаходимо в давньофранцузській мові, де воно означало отруту. Лише в середині XIX ст. Цей термін було

вжито А. Треєм (1839) у поєднанні за словом «геній». Але немає жодного запису щодо часу, коли слово «обдарований» почало означати найрозумніший.

У психологічній літературі можна знайти два основні визначення природи обдарованості: вроджена та набута. Англійський психолог Ф. Гальтон у ХІХ ст. намагався обґрунтувати спадковість таланту, аналізуючи біографічні дані видатних людей. Згідно з його теорією, якщо діти успадковують багато фізіологічних характеристик своїх батьків: колір очей і волосся, будову тіла, тембр голосу тощо, то вони можуть успадкувати й потенціал інтелектуальних здібностей. Ф. Гальтон твердив, що в кожній обдарованій дитині з часом сформується талант, який перетворить її на видатну особу [340,2].

Якщо людина, писав він, інтелектуально обдарована, енергійна в роботі й здатна до тяжкої праці, навряд чи якісь причини перешкоджають їй висунутися. Згодом цей погляд отримав назву «джерело» за аналогією, справжній талант, немов джерело, обов'язково проб'ється на поверхню. Незважаючи на наявний значний фактичний матеріал, доказових висновків Ф. Гальтону зробити не вдалося. Проте погляди дослідника ХІХ ст. мають прихильників і в наш час. Багатолітній досвід людства надає перевагу соціальним умовам розвитку таланту. Маються на увазі такі чинники, як можливість отримати ґрунтову освіту, престиж інтелектуальних цінностей у сім'ї, насичена духовна атмосфера та інше.

Очевидно, спадкові чинники визначають межу творчих досягнень певної людини, втім ніхто не заперечуватиме, що для реалізації творчих задатків потрібні сприятливі умови. Якщо їх немає, то «на один талант, що пробив собі дорогу, є дюжина таких, які або не розкрилися, або розбили собі лоба», писав О. Лук, відомий дослідник проблеми творчості [5,7]. Якийсь час прояв значних здібностей пов'язували з вагою мозку. Дійсно, у декотрих видатних людей мозок був чималої ваги, наприклад, у Тургенева – 2021 г, Байрона – 1800г. А ось у відомого вченого-хіміка Лібіха вага мозку виявилася нижче середньої величини – 1362 (середня вага мозку дорослої людини – 1400г). Отже, величина мозку не впливає на рівень здібностей людини [240,2].

У XVIII ст. представник французького просвітництва Гельвецій проголосив, що засобами виховання можна сформувавши геніальність. Ця теорія робила спробу пов'язати обдарованість із соціальним станом людини [240,2]. На початку XIX ст. пастор Карл Вітте з німецького містечка Лохау спробував практично довести слушність поглядів Гельвеція. «Все залежить, як твердив Вітте, від належного виховання в перші п'ять-шість років життя». [240,2]. Розробивши певну систему, він виховував сина з дня його народження. В результаті маленький Карл у дев'ятирічному віці вступив до Лейпцігського університету, а рік по тому блискуче його закінчив. У 13 років він – доктор філософії, а через два роки отримує ступінь доктора юриспруденції. У 18-річному віці Карл Вітте – професор Гейдельберзького університету. Відтак, у 23 роки він стає завідувачем кафедри університету в Бреслау. Цю посаду Карл Вітте обіймав до самої смерті, яка настала його на 83-му році життя [44,35].

З появою перших тестів (А. Вінне), вчення про обдарованість порівняно із споглядацько-пояснюючим типом психологічного дослідження набуває нових можливостей: інструментарій спрямовується не тільки на діагноз, виявлення, а й як тоді вважали, на прогноз, тобто виявлення потенціалу дитячої обдарованості. Обдарованість тоді трактували як високий коефіцієнт інтелекту [44,35].

Подальший розвиток уявлень про природу інтелекту ототожнювали з розумінням його, з одного боку як цілісності, а з іншого – як багатофакторного утворення. Л.Терман у 1942 році став ініціатором лонгitudного вивчення обдарованих дітей. На основі тогочасних уявлень про обдарованість, яку ототожнювали з інтелектом, було проведено ідентифікацію обдарованих учнів каліфорнійських шкіл. Через 40 років, провівши повторний моніторинг, було виявлено, що жоден з ідентифікованих на обдарованість не став видатною людиною [44,35].

Новітні вчення про обдарованість 50-60-х років були зумовлені високим рівнем розвитку науково-технічного прогресу. Зокрема, під впливом ідей Дж.Гілфорда. Він вважав операцію дивергенції поряд з операціями

перетворення та імплікації за основу креативності [12,15].

У пізніших дослідженнях Е.Торанса креативність представлено як дивергентне мислення, що стало базою для створення ще й досі широко відомих тестів креативності [123,11].

Дослідження М.Воллаха та Н.Когана підтвердили незалежність факторів інтелекту та креативності. Проте відома також теорія Інтелектуального порогу» Е. Торанса: «Якщо ІК нижче 115-120, то інтелект та креативність складають єдиний фактор, а за наявності ІК вище 120 творчі здібності стають незалежною величиною» [231,5].

Розвиток вчення про обдарованість відображає динаміку соціальних замовлень. Так в середині 19 століття старий споглядально-пояснюючий тип психологічного знання втрачає провідну роль із-за потреби у діяльнісно-перетворюючому типі знання. В останні десятиріччя проблемі обдарованості, особливо за кордоном, приділяється багато уваги, про що свідчать численні дослідження, присвячені вивченню обдарованості, а також питанням виявлення обдарованих, їхнього навчання і виховання. Зупинимося на деяких найхарактерніших особливостях різних підходів до проблеми обдарованості.

Аналізуючи поняття «обдарованість», дослідники розглядають його по-різному. Зокрема, досить часто порушуються питання про зв'язок обдарованості з інтелектом, про роль середовища й спадковості в розвитку обдарованості, про механізм функціонування творчої обдарованості та ін. Виділяють такі аспекти вивчення обдарованості, як творча обдарованість та інтелектуальна.

Д. Перкінс запропонував модель творчої обдарованості, котра складається з шести якостей, а саме [231,5]:

- орієнтація на естетичні цінності (вихід за межі «чистого» раціоналізму);
- уміння визначати далеку перспективу (відхід від існуючих уявлень, штампів);
- рухливість і гнучкість мислення (розгляд альтернатив, різних аспектів проблеми і т.п.);

- здатність ризикувати, не боячись невдач;
- уміння суміщати об'єктивний та суб'єктивний підходи до проблеми (уявляти суть проблеми в цілому та довіряти своєму баченню);
- внутрішня мотивація творчості.

Учені Ф. Горвіц і М. Брайєн, вивчаючи проблему інтелектуальної обдарованості, наголосили, що традиційний підхід, який пов'язує обдарованість з високими показниками коефіцієнта інтелекту (130 балів і вище), не завжди встановлює кореляцію між першим і другим [231,5].

Згідно з розробками П. Спірмента та А.Джонсона, загальний інтелект пов'язують з «S-фактором» – чинником, який відображає швидкість переробки інформації [213,5]. Найусеохоплюючу концепцію обдарованості запропонував Р. Стернберг. Це концепція трирівневої структури. Перший компонентний рівень якої відображає найзагальніші механізми пізнавальної діяльності незалежно від конкретного змісту задач і зовнішніх чинників.

На цьому рівні здійснюються три види операцій:

- пізнавальні (отримання і переробка інформації);
- мотиваційні (вибір проблеми і стратегії, контроль і регуляція процесу розв'язання, врахування чинників навколишнього середовища);
- виконавчі (розв'язання задачі);

Другий – конкретний рівень пов'язаний з певними структурами і ситуаціями, вирішення яких потребує інтелектуальних зусиль. Найтипівішими є випадки розв'язання нестандартної задачі, або ж запровадження автоматизації звичайних видів діяльності.

Третій – контекстуальний рівень пов'язаний із соціально-культурним оточенням особистості, її індивідуальними особливостями. Інтелектуальна обдарованість виявляється в максимальному пристосуванні індивіда до середовища, в деяких випадках у компенсації своїх недоліків. Особливим залишається питання про вплив середовища, зокрема сім'ї і соціальних умов у цілому, на особливості прояву і формування інтелекту. Тому Ф. Горвіц і М. Брайєн вважають, що вивчати обдарованість слід за трьома

напрямами [123,11]:

- вивчати механізми інтелектуальної діяльності (засвоєння знань, їх збереження і використання, постановка проблем, розв'язок);
- визначити спеціальні й особистісні характеристики обдарованих індивідів;
- проводити порівняльну оцінку різних стратегій навчання;

Утім, на думку Р. Стернберга, обдарованість завжди унікальна, тож марно шукати універсальні якості, котрі об'єднують обдарованих людей. Обдарованість є багатомірним утворенням і її не можна зводити ні до коефіцієнта інтелектуальності, ні до креативності, ні до мотивації. Саме тому в кожній програмі виявлення і розвитку обдарованості треба враховувати різноманітність форм її прояву [231,5].

У останні роки набуло поширення визначення обдарованості, запропоноване Відділом освіти США (Marland, 1972) обдарованими і талановитими дітьми можна назвати тих, котрі, за оцінками досвідчених фахівців, внаслідок значних здібностей демонструють високі показники.

Згідно з цією формулою визнається, що індивід може відрізнитися функціональними чи потенційними можливостями в ряді галузей: інтелектуальній, академічній, творчій, художній, у сфері спілкування (лідерство) чи психомоторики. Пізніше рухові можливості було вилучено.

Першопочатково цей пункт був уміщений у дану класифікацію з тим, щоб якнайширше коло дітей зарахувати до числа талановитих і обдарованих. Але американський психолог Б.Кларк (1979), як і інші дослідники, зазначив, що створена в результаті цього неоднородність призвела до плутанини як у виявленні здібних дітей, так і в ході розробки навчальних програм для них.

Дійсно, талановитих спортсменів потрібно відбирати й виховувати зовсім по-іншому, ніж талановитих учених і музикантів. Щоб усунути протиріччя, Кларк запропонував співвідносити термін “обдарований” з когнітивними здібностями, а в поняття “талант” включати інші особливості особистості. Водночас визнається взаємозалежність усіх психічних функцій у процесі

розвитку інтелекту. Це означає, що обдарована людина зможе повноцінно реалізувати себе тільки через інтеграцію сприйняття, мислення, емоцій, уяви та інших функцій. Існують й інші підходи до визначення обдарованості.

Так, А.Танненбаум, займаючись вивченням обдарованості, застосував психосоціальний підхід. Він визначає поняття “обдарованість” за п’ятьма чинниками [123,11] :

- високий рівень загального інтелекту;
- наявність спеціальних здібностей;
- певні особистісні особливості;
- вплив середовища;
- щасливий випадок.

Автор зазначає, що успіх залежить від наявності всіх цих факторів, тоді як відсутність хоча б одного може призвести до невдачі. Для того, щоб творча обдарованість змогла себе проявити і далі розвиватися, потрібні сприятливе культурне оточення, опіка і заохочення, а іноді – тиск із зовні. Безперечно, що особливу роль у цьому відіграє домашнє середовище, батьки, їхня поведінка.

Альтернативне визначення обдарованості, яке базується на особливостях обдарованих дорослих, запропонував Рензулі. На його думку, обдарованість є результатом поєднання трьох характеристик:

- інтелектуальних здібностей вище середнього рівня;
- креативність;
- мотиваційна спонука, тобто внутрішня готовність до вирішення проблеми.

Але, хоча визначення Рензулі дає повне уявлення про обдарованість дорослих, багато вчених піддають сумніву правомірність такого підходу до проблеми дитячої обдарованості. Аргументується це відсутністю досліджень про наявність зв’язків між цими характеристиками і майбутнім успіхом.

Крім того, дані характеристики або їх поєднання можуть змінюватися. В такому разі досить вірогідно, що досвід раннього навчання може позитивно вплинути на виявлення обдарованості у дорослого. Якщо ж ці характеристики

незмінні протягом усього життя, то раннє навчання не має серйозного значення.

Гіпотетично, що рання освіта сприятиме обдарованій людині реалізувати свої можливості якнайраніше. Голландський учений Де Гроот вивчив різні аспекти проблем обдарованості. Так, щодо високої обдарованості шахістів ним було встановлено, що найбільшого значення має певний досвід, який дає можливість шахістам запам'ятати виграшні ходи та стратегії. Більше того, згідно з його результатами, вміння абстрагувати й узагальнювати можна набути тільки практично. Гра в шахи на високому рівні одночасно потребує й уміння розмірковувати за аналогією, й розвинутої фантазії, що у психології відповідають конвергентному та дивергентному способам мислення [321,5].

Висновки голландського вченого суперечливі. Якщо погодитися з умовою використання конвергентного та дивергентного способів мислення, то висунення досвіду практичної гри на перше місце є дещо сумнівним (навіть у шахах). Хоча без досвіду неможливо досягти значних результатів, утім відомі випадки, коли шахісти з величезним досвідом поступалися менш досвідченим, але талановитішим. Очевидно, що обдарованість – це передусім здібності, а вже потім досвід, працелюбність, сила волі, тощо. Подальші дослідження Де Гроота підтверджують ці висновки. Поряд з обдарованістю, яка розглядалась як видатні потенційні можливості індивіда і пов'язувалася з генетичною спадковістю, вчений вивчав загальну обдарованість як потенціал для можливих досягнень в певній галузі, яка спочатку ще не визначена.

У сучасних дослідженнях К. Тейлора, І. Баррона визначено загальні риси портрету особистості обдарованої людини [231,5]:

- високий рівень ІК;
- багата фантазія;
- схильність до абстрактного мислення з високою толерантністю до когнітивної невизначеності;
- високий рівень самодостатності, автономії, самоуправління;
- емоційна стабільність.

Визначити місце кожної якості досить важко. Так деякі дослідники

вважають, що для творчості необхідна мотивація досягнення. Інші вважають, що мотивація змагання, мотивація соціального схвалення блокує самоактуалізацію особистості, заважає проявам творчого потенціалу. У зарубіжній психології існує декілька підходів в вивченні здібності, обдарованості, креативності.

Загальні здібності, прирівнюють до інтелекту, розглядаючись рядом авторів (А.Джейсен, Г. Айзенк, Р. Херрестайн і др.), як вроджені, визначні успіхи в вивченні та оволодінні професією. Такий підхід критикується відомими вченими: А. Анастасі, Л. Кемін, Дж. Лолер, Дж. Назм [234,3].

Резнуелі вважає, що обдарованість являється результатом сполучення двох характеристик: інтелектуальних здібностей, перевищуючих середній рівень, та наполегливості.

У 1972 році Комітет з освіти США опублікував слідуючі визначення: Обдарованими і талановитими дітьми можна назвати тих, які в силу своїх здібностей демонструють високі досягнення. Перспективи таких дітей визначаються в одній або декільках сферах: інтелектуальній; академічних досягненнях; творчого або продуктивного мислення; спілкування і лідерства; художній діяльності; рухливій сфері» [12,15].

Кларк вважає, що термін «обдарованийий» відноситься до когнітивних здібностей, а «талант» включає і інші сторони розвитку. К. Хеллер, К. Перлет, В. Смервальд попереджує, що багатофакторна модель обдарованості як «індивідуальний когнітивний, мотиваційний і соціальний потенціал, дозволяють досягнути високих результатів в одній, або більше із слідуючих областей: інтелект, творчість, соціальна компетентність, художні, психомоторні можливості» [123,10]. Високі досягнення розглядаються таким чином, як продукт обдарованості, особливих характеристик, соціального оточення.

В останні десятиріччя проблема здібностей і обдарованості розвивається в тісному зв'язку з поняттям креативності, творчого початку, як одного із факторів інтелекту. По результатам досліджень Д.Гілфорда, креативність базується на дивергентному мисленні, яке протиставляється конвергентному

мисленню [234,3].

Основні напрямки вивчення креативності в зарубіжній психології:

1. Творчість вивчається по її продукту: по кількості, якості і значимості (М. Тейлор).

2. Креативність розглядається як здібність відмовлятися від стереотипних засобів мислення (Дж. Гилфорн, Еторенс).

3. Рядом дослідників креативність зв'язується з особистими рисами (К. Роджерс, А. Маслоу).

4. В багатьох роботах креативність вивчається як психологічний процес. В руслі цього напрямлення виділяються різні типи, стадії та рівні творчого мислення (Т. Рибо, Дж. Уоллес).

Поняття творчої обдарованості по Торренсу в ряді моментів погоджується с положенням концепції А. Матюшкіна про співпадання психологічної структури обдарованості дитини з основними структурними елементами творчості і творчого розвитку, як основи цього розвитку [25,13]. В основі принципів її побудови використовуються розходження в основних видах діяльності, розходження, пов'язані з особливостями вищої нервової діяльності, розходження в структурній організації інтелекту.

1.3. Методи педагогічного обстеження дітей з підвищеним рівнем здібностей

В педагогічній практиці існує багато методів, дозволяючих вивчати психіку дитини. Це спостереження, експеримент, бесіда, анкета, аналіз продукту діяльності, тестовий метод, та інші. Кожний із перерахованих методів має свої позитивні та негативні сторони. Як не приваблює, скажімо, спостерігання своєю послідовністю та планомірністю, ціленаправленістю, але воно дуже громоздке, довгострокове, більш суб'єктивне. У ньому часто дуже складно виділити зацікавивший дослідника об'єкт. В такій же мірі експеримент

потребує відповідних умов, підбору спеціальних завдань, чіткої фіксації всіх складових і т.д. Тому коли французькими дослідниками А. Біне і Т. Сімоном були запропоновані набори завдань, так звані тести для вимірювання рівня розумового розвитку людей, розподілу їх за ступенем обдарованості, вони були прийняті для діагностики, прогнозу і розглядалися як простий засіб для швидкого визначення особистої цінності людини [230,8].

За звичай для виявлення обдарованості дітей використовуються тести на оцінку їх досягнень, успішності. При цьому враховується та обставина, що саме по собі явище обдарованості дуже складне: у дитини на якомусь етапі її розвитку може проявитися високий зліт обдарованості, а потім інколи з незрозумілих причин її досягнення різко падають, і, навпаки, дитина може в момент тестування одержати низьку оцінку, а через якийсь час ці оцінки можуть бути на самому високому рівні. Тому виявлення обдарованих дітей – процес довгий, пов'язаний з динамікою обдарованості, і ефективно виявлення обдарованості не можливо здійснити за допомогою одного, разового тестування.

Для вимірювання інтелекту використовується ряд стандартизованих тестів, що включають завдання на розуміння, проінформованість, знаходження подібностей, словниковий запас і т.д. Тести досягнень дають можливість оцінити слухову пам'ять, звукобуквинні відповідності, вміння слухати, розуміти інструкції, кодировання та впізнавання букв, обладання кількісними поняттями.

За допомогою стандартизованих тестів можна визначити рівень рухливості, виміряти здібності дитини контролювати та регулювати рухи різної амплітуди, координацію роботи очей, рук. Тести оцінки соціального розвитку допомагають визначити рівень особистого розвитку і навиків спілкування з іншими дітьми. Вміння налагоджувати контакти з оточуючими людьми є одним із важливих показників соціального розвитку дитини та її прагнення до лідерства.

Що стосується застосування тестів на творчість при виявленні

обдарованості, то це одна із найбільш складних процедур, бо саме поняття творчості, та його критерії майже невизначені. На практиці частіше всього використовується характеристика творчості Д. Гілфорда. Ця характеристика розкриває такі особливості процесів мислення, як оригінальність, точність, гнучкість, біглоть, уява. По відношенню до дітей дошкільного віку та молодших школярів тестом передбачено виконання таких задач, як завершення початої картинки, використання паралельних ліній, або кіл для складання зображень, а також конструювання картин.

Тестування включає також оцінку вміння дитини задавати інформативні питання, встановлювати можливі причини та наслідки відносно окремих ситуацій, відображених на серії картинок, пропонувати оригінальні методи застосування звичайних предметів, задавати нестандартні питання з приводу добре знайомих предметів і т.д. [12,15].

Як відомо, принцип індивідуалізації навчання визнаний одним із основних у педагогіці. Але його втілення у навчально-виховний процес не йде далі формального згадування вчителем факту наявності у дитини темпераменту, власних інтересів, здібностей. Однак який саме тип темпераменту притаманний дитині, як і наскільки розвинуті її інтереси, здібності, як користуватись індивідуально-психологічними даними у навчально-виховній роботі – на всі ці та інші подібні запитання соціальний працівник фактично не може відповісти, якщо не користується спеціальними психологічними методами сам або не отримує відповідної допомоги з боку психолога. Якщо йдеться про розвиток творчої особистості, то слід зважити на складність її побудови, наявність системи загальних і специфічних якостей, які, до того ж, перебувають у постійному розвитку. Тому при визначенні творчої індивідуальності юної особистості та шляхів її подальшого розвитку необхідно використовувати комплексну психодіагностику, яка б обіймала, по можливості, всі прояви її інтелекту, і до якої прихильні вчені та практики всього світу.

Комплексна психодіагностика передбачає виявлення значно більшої кількості якостей особистості, ніж це властиве так званій монодіагностиці. До

того ж, комплексна психодіагностика стимулює процес самопізнання, самовиховання та самореалізації, вона дозволяє виявляти індивідуально-психологічні передумови, які або сприяють ефективному розвитку творчої особистості та здійсненню творчої діяльності, або, навпаки, гальмують ці процеси.

Великий обсяг роботи, що постає перед соціальними працівниками, педагогами та психологами при реалізації комплексної психодіагностики, потребує розробки нової стратегії психодіагностичної дії, послідовності кроків при комплексному психологічному обстеженні якостей творчої особистості. Тому вчені радять починати з психодіагностики індивідуальних, природжених психофізіологічних якостей, насамперед темпераменту, а потім переходити до виявлення таких психічних новоутворень індивіда, як риси характеру, інтереси, інтелектуальні, творчі, креативні якості особистості.

Процес виявлення обдарованості здійснювався поетапно.

1 етап. Всебічне спостереження за поведінкою, діяльністю, перебігом розумових процесів у дитини.

2 етап. Виявлення й дослідження психічного стану дитини та інтересів шляхом власної оцінки.

3 етап. Визначення коефіцієнта розвитку інтелекту.

4 етап. Визначення рівня розумового розвитку, що базується на дослідженні вербальних здібностей дитини.

5 етап. Вивчення продуктів творчої діяльності.

6 етап. Всебічний аналіз конкретних випадків.

А тепер перейдемо до конкретної характеристики кожного етапу та аналізу отриманих у процесі дослідження результатів.

Методика всебічного обстеження. У наш час більшість учених надають перевагу саме методу спостереження як такому, що дозволяє зняти жорстку обмеженість тестувань та отримати значно ціннішу інформацію щодо здібностей дитини. Саме тому процес виявлення обдарованих дітей було розпочато зі всебічного спостереження за дітьми, в основу якого було

покладено систему характеристик поведінки саме обдарованих дітей, розроблену американськими вченими.

Відомості з життя дитини, про які повідомляють батьки, також підвищують ефективність процесу пошуку, тому що надають можливість дізнатись про наявність у неї якихось особливих здібностей чи інтересів, особливості спілкування з дорослими й однолітками та ін. Саме тому поряд із спостереженням вчителя було використано «Питальник для батьків» [17,14].

Даний питальник було запропоновано з метою отримання додаткової інформації, яку пізніше буде використано в аналізі конкретного випадку для характеристики кожної дитини, визначеної вчителем як обдарованої. Питальник для батьків.

1. Ваша дитина навчилася читати рано, до шестирічного віку:
 - а) самостійно;
 - б) з чиеюсь допомогою.
2. Читає багато і досить швидко.
3. Сама чи з чиеюсь допомогою зацікавилася словниками та енциклопедіями.
4. Легко навчилася читати, але відчуває труднощі при читанні.
5. Якщо чимось займається, то двері в кімнату, як правило, зачинені.
6. Друзі дитини старші за неї.
7. Надає перевагу спілкуванню зі старшими на рівних.
8. Ставить багато різних каверзних запитань, часто заганяючи дорослих у глухий кут.
9. У дитини є відповіді навіть, здавалося б, на найнеочікуваніші запитання.
10. Іноді неуважна, але завжди може зробити на диво кмітливі узагальнення (наприклад, після перегляду кінофільму, телепередачі чи спостерігаючи за чимось).
11. Із задоволенням починає розмову про навколишній світ, дає свою оцінку явищам.

12. Неохоче ставиться до одноманітних, звичайних справ – миття підлоги, посуду, виконання домашніх завдань, які не вимагають великих зусиль.

13. Дуже чутлива до несправедливості, навіть якщо це її не стосується.

14. Любить жартувати, має почуття гумору.

15. Має багатий словниковий запас і під час розмови вміло користується термінами.

16. Любить складні ігри (шахи та інші), які вимагають кмітливості.

17. У ранньому віці цікавиться тим, що вивчають старшокласники.

18. Надає перевагу різним видам діяльності, причому все хоче робити самостійно.

19. Її цікавить Всесвіт, питання створення світу і все, що стосується прадавніх часів.

20. В школі навчається без особливих зусиль, швидко вивчає програмний матеріал і має на все свою думку.

21. Має дуже розвинуте відчуття музики, образотворчого мистецтва, навколишнього світу, у всьому шукає гармонію.

Проблема навчання й виховання юних талантів викликає гострий інтерес у всьому світі. Починаючи з 1975 року, з інтервалом приблизно в два роки проводяться міжнародні конференції. Незважаючи на досить інтенсивні спроби напрацювати єдині теоретичні позиції з даної проблеми та забезпечити координацію зусиль щодо її практичного вирішення, серед спеціалістів спостерігається розбіжність у думках, але все ж таки більшість учених вважають за необхідне спеціально навчати дітей. Та постає нове запитання: яку форму навчання краще обрати? У спеціалістів є різні підходи щодо цього: наприклад, створення спеціальних навчальних закладів, прискорене та збагачене навчання обдарованих дітей, розподіл за потоками, сетами, бендами, поглиблене вивчення окремих предметів, відокремлення обдарованих дітей [17,14].

Напрямок створення спеціальних класів і шкіл для обдарованих має своїх

прихильників, особливо у бідних країнах: щоб запобігти моральному та інтелектуальному занепаду суспільства, треба рятувати хоча б найздібніших та найобдарованіших дітей – так аргументують вони своє рішення. Супротивники цієї форми насамперед називають соціальні й психологічні проблеми, оскільки навчання обдарованих в ізоляції від ровесників може мати негативні наслідки для їх загального соціального та емоційного розвитку.

Це щодо академічної обдарованості. Дітей із специфічними здібностями (музичними, образотворчими) в світі вважають за доцільне навчати в спеціальних закладах.

Прихильників прискореного навчання не дуже багато. Хоча обдаровані діти швидше засвоюють матеріал, ніж їхні ровесники із середніми здібностями, але занадто ранній початок навчання або “перестрибування” через класи швидко призводить до появи нових проблем, тому що інтелектуальна перевага обдарованих не обов’язково супроводжується психічною зрілістю.

У багатьох європейських країнах поширений розподіл учнів за потоками, особливо на рівні середніх класів, тобто дітей розподіляють на більш-менш однорідні групи. Зарубіжні спеціалісти підкреслюють переваги такого підходу до навчання: зменшується несправедливість, пов’язана з конкурсом дітей, вдається деякою мірою уникати краху надій, оскільки темп навчання співвідноситься з рівнем здібностей групи; з’являється можливість надавати допомогу відстаючим без шкоди для інших. Проте з часом ці групи знову стають неоднорідними. І постає проблема внутрішньої диференціації.

У британській школі поширені й інші різновиди розподілу учнів за здібностями. Це бенди і сети. В сетах навчання проходить таким чином: у школі складається розклад, який дає змогу учням вивчати один предмет у одній групі, що працює з однією швидкістю, а інший – в іншій, уже з іншою швидкістю. У сети об’єднуються учні відповідно до здібностей щодо одного й того самого предмета. Нині це найтипівіша форма організації навчання, особливо у старших класах. Сети, на думку фахівців, дають можливість задовольнити інтереси учнів, сприяють повнішому використанню їхніх

здібностей, створюють сприятливий психологічний клімат [21,11].

В інших країнах найбільш вдалим вважають створення диференційованої шкільної системи, яка здатна адекватно й автономно реагувати на різноманітні прояви нерівності в задатках, здібностях, обдарованості. Йдеться про збагачене навчання, яке застосовується в роботі з класами, де навчаються діти з різними здібностями. Саме цю форму, що набула поширення з 70-х років, більшість західних учених вважають найприйнятнішою для навчання обдарованих дітей. Але для цього потрібні певні умови. Насамперед навчальна програма має бути достатньо гнучкою. На жаль, у багатьох європейських країнах програми надто жорсткі як щодо змісту, так і щодо методів його викладання. Крім того, робота з обдарованими у класах з різними здібностями передбачає внутрішню диференціацію, точніше, індивідуалізацію.

Звісно, працювати у такому класі дуже важко. Це вимагає від учителя вміння будувати навчання відповідно до наслідків діагностичного обстеження дитини, уміння модифікувати навчальні програми, стимулювати когнітивні здібності учнів, консультивати учнів, вимагає гнучкості, інтуїтивного розуміння потреб дітей, прекрасного знання предметів. Ось чому, незважаючи на те, що вчені надають перевагу класам, у яких навчаються діти з різними здібностями, на практиці така форма навчання запроваджується з великими труднощами. Але вихід з проблеми повинен бути, і вчені не припиняють пошук нових, більш ефективних шляхів.

Так, американський вчений і шкільний вчитель зі стажем роботи 20 років С. Вайнбрєннер займалась цією проблемою досить довгий час. Нині вона консультант з проблеми виявлення обдарованих, автор ряду книг, присвячених цим дітям і роботі з ними [21,11]. У своїй книзі «Навчання обдарованих дітей у звичайному класі» Сюзанна Вайнбрєннер пропонує вчителям різні методи та технології навчання обдарованих у класах із змішаними здібностями. Відомо, що обдаровані діти досить часто вивчають програмовий матеріал самостійно, що й становить причину втрати інтересу працювати на уроках. А використовуючи певні методи навчання, Сюзанна Вайнбрєннер гарантує, що:

- робота обдарованих дітей на уроці буде краще вмотивована;
- діти працюватимуть продуктивніше і матимуть більше позитивних почуттів щодо відвідування школи;
- бітьки обдарованих дітей будуть задоволені тим, що відбувається у їхньому звичайному класі;
- вчитель обдарованих дітей буде також задоволений їхнім ставленням до навчання та високими результатами, досягнутими спільними зусиллями.

Розглянемо конкретно, в чому суть кожного методу, запропонованого С. Вайнбрєннер [34,6].

Методика «Найважчий перший крок». Цей метод радить використати на початку навчання для ознайомлення з навчальними потребами обдарованих дітей у звичайному класі.

Сутність методу полягає в тому, що учням дозволяється спробувати розв'язати 5 чи 6 найскладніших завдань чи вправ, перш ніж виконувати решту завдання. Якщо діти з цим успішно впораються, то здобувають рівень А (що означає відмінно) і тоді їм дозволяється використати час, що залишився, для заняття тим видом діяльності, який цікавіший та потрібніший, звісно, під контролем учителя. Даний метод можна використовувати на різних уроках: математиці, мові, читанні, метою яких є закріплення умінь та навичок на практиці під час вивчення якогось правила, поняття. Причина, чому цей метод працює, дуже проста. Обдаровані діти можуть засвоювати навіть нові поняття швидше, ніж ровесники, і запам'ятовують те, що вчать міцніше, тому вони й потребують менше практики. «Найважчий перший крок» надзвичайно успішний при роботі з дітьми з незадовільною поведінкою і з тими, які відмовляються виконувати завдання разом з усіма. Більшість причин того, що діти погано поведуться, трапляється через крах сподівань, розлад їх планів та нудьгу. Застосування даного методу дозволить їм на уроці працювати над тим, що є важливішим для них (робота над власною книжкою, твором, з книгами підвищеної складності), або навіть нічого не робити, або просто помріяти при попередній умові: не заважати іншим і не привертати до себе уваги.

Методика «Ущільнення навчальної програми». Обдаровані діти швидше засвоюють матеріал, ніж їхні ровесники, тому в них часто залишається багато вільного часу. Було виявлено шлях: дозволяти учням «відкуповувати» шкільний час, який вчителі планують для вивчення нового матеріалу. Обдаровані учні можуть провести його по-іншому. Американський психолог Дж. Рензулі називає цей процес ущільненням [240,2].

Перед тим, як розпочати ущільнення, потрібно визначити здібності, які мають певні учні, і довіряти досягненням, які вони здобули, самостійно навчаючись. Потім треба вирішити, як використовувати «вільний час», щоб це не стало тягарем для них самих, для їхніх однокласників чи вчителя. Програма для обдарованих дітей має бути ущільнена лише в тих її частинах, де учні мають міцні знання, уміння та навички. Наприклад, якщо в учня є значні успіхи у математиці та посередині – в читанні та письмі, навчальну програму треба ущільнити лише з математики. Коли учні «купають» час для удосконалення чи альтернативної діяльності з певного предмету, їм потрібно надати усі можливості для збагачення своїх знань.

Дж. Рензулі та Л. Сміт створили записну зберігаючу форму, названу «Компактор», для використання у роботі з учнями, для яких проведено ущільнення програми [240,2]. Компактори найкраще використовувати при роботі з граматичним матеріалом, над правописом, при виконанні творчих вправ, словниковій роботі, завдань з математики.

Методика «Навчальні контракти». Виключне використання технології «Найважчий перший крок» може призвести до появи недоліків у навчанні обдарованих. По-перше, обдаровані діти мають відвідувати уроки навіть тоді, коли вони вже оволоділи знаннями, і їм не дозволяється демонструвати свої уміння доти, доки не настане час виконувати домашнє завдання. По-друге, вони можуть вимагати більш докладного структурування часу, який «відкуповується». Спеціалісти дійшли висновку, що навчальні контракти є методом, який вирішує дані проблеми.

Спочатку вчителіві потрібно підготувати навчальний контракт для

кожного розділу підручника. За умови позитивних наслідків попереднього тестування, коли діти отримують рівень А чи В, їм дозволяється працювати у системі навчальних контрактів. Таким чином, у класі утворюється, умовно названий зарубіжними спеціалістами, центр збагачення, тобто збагачення знаннями. Рекомендується розмістити його в окремій частині класу, доки вчитель працює з рештою дітей [21,11].

Характерною рисою, що відрізняє дану методику від інших, є те, що дітям, які працюють за контрактами, ніколи не дозволяється починати роботу над іншими частинами розподілу, доки вчитель не розпочне працювати й пояснювати їх усьому класові.

Це дасть змогу дітям використати вільний час для більш глибокого усвідомлення матеріалу та творчого опрацювання. Іншими словами, відпаде можливість змагання між учнями у тому, хто першим закінчив роботу за контрактом. Планування роботи за даним методом занотовується у спеціальну форму, яка має назву «Навчальний контракт» і яку можна змінити виходячи з того предмета, для якого вона створюється. «Навчальні контракти» можна використовувати на уроках математики, рідної мови та природознавства.

З різною швидкістю, але самостійно, діти вивчають програмовий матеріал, витрачаючи вільний час уроку на альтернативні види діяльності. Вчитель має запропонувати учневі виконувати лише якийсь один вид діяльності після вивчення першого поняття, а другий – після вивчення другого поняття і так далі. Цікава форма роботи може бути запропонована як учителем, так і обиратися учнем. Перед початком уроку вчитель повинен пояснити, як працювати над певним видом матеріалу. Перед тим, як перейти до вивчення нового поняття, вчитель має перевірити рівень засвоєних знань, запропонувавши учневі, наприклад, виконати відповідний тест.

Ще однією важливою деталлю даного методу є робочий стан учнів, тобто ті правила поведінки, яких треба дотримуватися під час роботи і які занотовуються до форми «Навчальний контракт». Ось деякі з них:

- не дозволяється звертатись до вчителя, доки він навчає решту дітей у

класі;

- якщо потрібна допомога, а вчитель зайнятий... (домовтесь про прийняту поведінку);

- якщо ніхто з інших учнів по контракту не може допомогти тобі, то можеш ... (домовтесь про прийняту поведінку), доки чекаєш, коли вчитель звільниться;

- якщо тобі дуже потрібно вийти з класу, роби це тихо;

- ніколи не заважай іншим;

- не привертай до себе уваги.

Вчитель і учень мають підписати контракт. Це ніби перетворює контракт на офіційний договір і дає відчуття обов'язку та відповідальності за роботу.

Методика «Незалежне навчання». Молодші школярі люблять виступати у ролі досвідчених знавців. Вони насолоджуються можливістю займатись деталями обраної ними теми. Користуючись даною технологією, треба опиратись на «Планер тематичного читання» та «Планер досвідченого знавця» [17,14].

Інтерес учнів під час читання може сфокусуватись на якійсь певній темі. «Планер тематичного читання» створює можливість учням продовжувати займатись темою, яка їх цікавить. Ця робота виконується в школі, після закінчення навчання, якого вимагало ущільнення програми, і замість тієї роботи, яку виконує решта класу. Час для подібного читання може бути “викуплений” також за рахунок відмінного виконання поставлених завдань. Вчитель має передбачати час, коли можна буде застосувати планер для незалежного навчання. Учнів треба попередити, що за перші п'ять – десять днів вони мають лише переглянути літературу з теми, яка їх найбільше цікавить, а вже потім визначитись із підтемою і починати робити певні записи. Після закінчення роботи над проектом і оформлення планера вчитель має вирішити разом з учнем, яким чином “дослідник” поділиться своїми знахідками і результатами роботи зі своїми товаришами. Тут варто підійти творчо, щоб і доповідачеві, і аудиторії було цікаво і пізнавально.

Методика: «Таксоманія мислення». Обдаровані учні можуть вивчати ті самі поняття, розділи, теми, що й решта учнів класу. Досить часто вони бажають, щоб їм надали всі можливості для того, щоб поглибити свої знання з певної проблеми. Під час того, як учитель дає настанови всьому класу, він може використовувати в своїй роботі з обдарованими будь-яку модель на розвиток критичного мислення, яка урізноманітнить процес навчання. Незважаючи на те, що всі учні повинні навчитись критично мислити, більшість з них не може обійтись без допомоги вчителя під час вивчення й опрацювання нового матеріалу. Обдаровані діти – виключення з цього правила. Зазвичай основні теоретичні положення вони вивчають самостійно, що й допомагає їм досягти вищих рівнів у будь-якій моделі критичного мислення.

На думку С. Вайнбрenner, такою моделлю може бути «Таксономія мислення» [17,14]. Модель складається з шести послідовно розташованих рівнів мислення. Ця послідовність означає, що нижчі два рівні (Знання та Розуміння) вимагають маншого комплексного мислення, ніж вищі три рівні (Аналіз, Оцінка та Синтез).

1. Знання є відтворенням якоїсь інформації. Учні можуть сказати, що вони знають, якщо в змозі дати правильну відповідь на запитання.

2. Розуміння означає, що учні можуть переказати, що вони знають, своїми словами.

Переказ оповідання, визначення головної ідеї, переклад тексту з іншої мови – ось кілька шляхів, де учні можуть продемонструвати те, що вони розуміють чи усвідомлюють вивчене.

3. Застосування означає, що учні можуть перенести вивчений матеріал на нові ситуації. Наприклад, вони можуть використати знання про дроби, щоб подвоїти міри продуктів у рецепті приготування печива.

4. Аналіз полягає в тому, що учень розуміє характерні риси предметів, явищ, понять і усвідомлює, що складові частини кожного можна вивчати окремо й у взаємозв'язках. Завдання на порівняння, протиставлення, віднесення до різних категорій, а також завдання зробити висновки, висловити свої думки,

мотиви дадуть змогу учням навчитись аналізувати.

5. Оцінка дає учням можливість оцінити те, що вони проаналізували. З цієї причини автор книги вважає за потрібне поставити Оцінку перед Аналізом, тому що цілком природно запитати учнів про їхню думку щодо явища чи поняття, які вони аналізують.

6. Синтез є найскладнішим і найвадичим рівнем мислення. Він вимагає від учнів створення власної нової та оригінальної ідеї чи проекту.

Для того, щоб даний метод приносив плідні результати, вчитель повинен навчити обдарованих учнів правильному користуванню таксономією. Для цього учням пропонується адаптована модель, з якою вони ознайомлюються та ставлять запитання щодо змісту та процесу роботи. Після спільного обговорення мова таксономії стає цілком зрозумілою для учнів і вони починають займатись дослідженням певної проблеми самостійно, рухаючись від нижчих категорій до вищих.

Проаналізувавши дані методи навчання обдарованих дітей у звичайному класі, можна зробити висновок, що вони ґрунтуються на основних положеннях концептуальних моделей «Вільний клас», «Три види збагачення навчальної програми» й «Таксономія мислення». Таке комбінування дозволяє індивідуалізувати й диференціювати процес навчання, зробити його більш ефективним і цілеспрямованим, щоб задовольнити потреби обдарованих учнів.

Таким чином, нами зроблено висновок, що для повноцінного розвитку та активізації творчого потенціалу особистості необхідно використовувати цілий комплекс методів. При цьому треба враховувати, що існуючі методи активізації творчої діяльності мають бути співвіднесені з певними сторонами творчої особистості, які вони найбільш ефективно актуалізували та розвивають у процесі творчої діяльності та поведінки, навчання та виховання.

РОЗДІЛ 2

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

2.1. Соціально-педагогічна робота з дітьми з інтелектуальною обдарованістю

Одну з найбільш всеосяжних концепцій інтелектуальної обдарованості запропонував Стенберг – концепцію трирівневої структури [234,3]. Перший – компонентний рівень – відображає найбільш загальні механізми пізнавальної діяльності незалежно від конкретного змісту задач і зовнішніх факторів. Його характеризують три типи операцій: пізнавальні (одержання і переробка інформації), метакомпоненти (вибір проблеми, стратегії, контроль, регуляція процесу рішення, облік факторів зовнішнього середовища), виконавчі (безпосереднє рішення задач). Більш низьким є другий, уже конкретний рівень, пов'язаний з визначеними структурами і ситуаціями, що вимагають реалізації інтелектуальних засобів. Найбільш типовими тут є випадки рішення нової нестандартної задачі чи випадки необхідності автоматизації звичних, рутинних видів діяльності. Третій – контекстуальний рівень – зв'язаний із соціально-культурним оточенням обдарованої особистості, її індивідуальними особливостями; при цьому інтелектуальна обдарованість виявляється в максимальному пристосуванні індивіду до оточення, у компенсації своїх недоліків і т.д.

На думку Стенберга, обдарованість унікальна завжди, і безглуздо шукати універсальні якості, що зближують обдарованих людей, а сама обдарованість є багатомірним утворенням, і її не можна зводити ні до коефіцієнта інтелектуальності, ні до креативності, ні до мотивації. Саме тому кожна програма виявлення і розвитку обдарованості повинна враховувати різноманіття форм її прояву [234,3].

Однак саме поняття інтелекту досить неоднозначне, тому необхідно зупинитися на його визначенні. У вітчизняній і закордонній психології визначення багато в чому збігаються. Термін «інтелект» (розуміння, пізнання) вживають у широкому змісті як сукупність усіх пізнавальних функцій людини: від відчуттів і сприйняття до мислення. У вузькому змісті «інтелект» - власне мислення. Термін цей характеризує специфіку людської психічної діяльності – здатність фіксувати закономірні зв'язки і відносини предметів, явищ навколишньої дійсності.

Використання терміна «інтелект» у широкому змісті дає можливість об'єднати систему пізнавальних процесів: сприйняття, увага, пам'ять і особливо мислення в його конкретній і абстрактній формах. При такому розумінні «інтелект» розглядається як адаптаційний механізм, що забезпечує адекватне пристосування людини до навколишньої дійсності. Тобто «інтелект» – це правильна, з погляду доцільності і практичної цінності, реакція – здатність людини до швидких і правильних вчинків у несподіваних ситуаціях. «Інтелект» являє собою одне з найбільш глобальних якостей психіки, і тому визначення рівня його розвитку має надзвичайно важливе практичне значення. Відповідно психологічні дослідження із самого початку розвитку вікової психології були спрямовані на конструювання методик, що дозволяють визначити цей рівень відповідно до фізичного віку дитини.

Розроблялися набори тестових методик, що дають можливість відносно швидко установити, якою мірою фізичному розвитку відповідає інтелектуальний рівень. Безсумнівно, це надзвичайно важливий напрямок у вивченні психіки дитини, що дозволяє будувати індивідуальні програми навчання дітей. Тому в закордонній психології вивчення інтелекту дитини сполучалося зі створенням набору тестових методик.

Цей напрямок бере початок від робіт А. Бине (1901-1911 р.), що проводилися з дітьми з трьох до одинадцяти років і маючих мету відрізнити розумово відсталіх дітей від нормальних. Тобто визначався зв'язок між розумовим і фізичним віком. Надалі тести були удосконалені (Стенфорд,

Терман), стандартизовані, а їхнє застосування й оцінка розподілені по труднощам відповідно до віку. Автори нових тестів виходили з того факту, що інтелект швидше всього розвивається в дитинстві (від двох до п'яти років), потім розвиток сповільнюється, і нарешті, практично зупиняється. Тому від другого до п'ятого року життя набори тестів розроблені для кожного півріччя, потім від шести до чотирнадцяти років – для кожного року [234,3].

Більшість дослідників у центр розуміння сутності інтелекту ставлять розумові процеси, і тому в залежності від того, чи відповідає рівень розвитку даної дитини нормі, можна діагностувати рівень розвитку інтелекту взагалі. Гіпотетично передбачається, що мислення - це здатність вирішування різного роду задач, що виникають перед дитиною, залежить від рівня розвитку уваги, пам'яті, сприйняття. Чим вище розвиток сенсорних процесів, чим гостріше пам'ять, тим легше дитина справляється з набором практичних чи словесно-логічних задач.

Сприйняття (сенсорика, перцепція) – це один з основних компонентів інтелекту, його можна визначити як процес виявлення, розпізнавання й інтерпретації сенсорних стимулів (колір, форма, величина, просторно-часова розташованість об'єктів). Дитина навіть у ранньому віці (а тим більше дошкільному) має здатність організувати сприйняття: йдучи по вулиці, помічає предмети, їхній колір, форму, чує звуки, але сприймає не окремі предмети, а предмети в цілому: будинки, машини, людей. При цьому сприйняття в такий спосіб упорядковує отриману інформацію, що частина її сприймається, а частина її ігнорується. Тобто сприйняття здобуває виборчий характер у залежності від досвіду, знань, цілей, що переважає виду діяльності, від віку. У цій первісній організації увага і сприйняття вже початок інтелектуальних процесів; дитина сприймає те, що безпосередньо може бути використано нею для рішення задач у межах своїх вікових можливостей. Крім того, дитина вже співвідносить видиме в даний період з тим, що вона бачила раніш: якщо вона знає марки машин і замітить нову, що відрізняється від усіх раніше відомих, вона стане з'ясовувати, що це саме та машина, яку вона ще ніколи не бачила.

У результаті сприйняття створюються схеми проєктів, які не являються ні образною, ні фотографічною копією. У цих схемах відображені найбільш суттєвіші параметри проєкта: форма, структура, відмінні риси і т. д. У такій же мірі формуються схеми окремих ситуацій, які містять інформацію про всі проєкти даної ситуації. Створюючи таку схему, дитина вчиться бачити інформаційні ознаки предметів та абстрагується від неінформаційних: по тону голосу матері визначає її настрій, у малюнках упізнає знайомі предмети і т.д.

Схеми сприйняття можуть швидко стерти або стати стійкими в залежності від повторення. Тому пам'ять – головний компонент інтелекту. Повторення сприяє перекладу інформації в довгострокову пам'ять, де вона зберігається довгий час, або навіть усе життя. Перехід із короткочасної пам'яті в довгострокову відбувається за допомогою асоціацій, які пов'язують знов отриману інформацію з наявним досвідом. Друга особливість пам'яті – наявність у ній процесів пізнання та сприйняття – також формується в дошкільному віці. В основі цих процесів лежить образ. Поряд з образами, у яких представлена фізична сторона явища (кішка - це тіло, голова, хвіст, вовна, і т.д.), дитина використовує і символічні поняття.

Пам'ять оперує схемами, образами, поняттями, які становляться основою процесу мислення. Виникнення образів пам'яті забезпечує розвиток так названого образного мислення – характерної форми смислової діяльності в дитячому віці. Образи зовсім перетворюють мислення дитини, піднімають її на якісно нову ступінь. Переваги образного мислення в порівнянні з наглядно-дійовими в тому, що це вже не «миттєвий» інтелект, так як образи, що зберігаються в пам'яті, можуть бути використані в багатьох подібних ситуаціях.

Слово, яке сприймається та відтворюється дитиною, також знаходить свій образ; хоча дитина вживає абстрактні поняття, за кожним із них стоїть образ: «фрукти» – це яблука, сливи, лимони і т.д., «меблі» – стілець, стіл, шафа і т.д.

Якщо виходити із визначення, що інтелект – це :1) здібність до адаптації; 2) здібність до навчання; 3) здібність до абстрактного мислення, то виникає

проблема його структурних компонентів або факторів. На підставі ряду досліджень були виділені два фактори інтелекту: вербальний (словесний) та практичний. На основі цього був розроблений тест Векслера для діагностики інтелекту людини.

Тест Векслера складається із двох частин: вербальної шкали, яка містить 5 субтестів, і шкали дії, до якої включено також 5 субтестів. Субтести вербальної шкали включають завдання на проінформованість, розуміння, знаходження подібностей, словниковий запас. Шкалу дії складають субтести на конструювання, лабіринти, завершення картинок, складання частин у ціле, послідовні картинки [235,9].

Субтест загальної усвідомленості дає можливість визначити у дитини запас відносно простих відомостей та загальних знань і відповідно – міцність та гостроту запам'ятовування. Субтест загальної понятливості вимірює здібність розуміти значення виразів, здібність до розсуду, «здоровий глузд», ступінь розуміння успільних і моральних норм. Він включає також рішення дитиною конкретної ситуації. Субтест встановлення ідентичності вимірює здібність до класифікації, впорядкуванню сприйнятого матеріалу, абстрагування, порівняння, виявлення схожестей та розбіжностей. Субтест повторення цифрових рядів складається із двох частин: повторення цифр у прямому та зворотньому порядку. У словниковому субтесті пропонується список слів із завданням пояснити їх значення. У цьому субтесті оцінюється словниковий запас. Усі ці субтести вимірюють фактор вербальний.

Набір невербальних субтестів вимірює практичний або невербальний інтелект. Субтест знаходження недостаючих деталей являє собою п'ятнадцять зображень, у кожному з яких недостає якої-небудь деталі. При цьому проявляються особливості зорового сприйняття, спостережливість, здібність відлічити суттєві деталі від несуттєвих. Субтест кубиків – це десять зразків малюнків, які потрібно відобразити користуючись набором кубиків. Тут вивчається сенсорно-моторна координація, легкість маніпулювання, здібність до синтезу цілого із частин. Субтест послідовних картинок пропонує вісім серій

картинок, кожна серія об'єднана сюжетом, і дитина повинна їх упорядочити згідно їх послідовності.

Для восьмирічного віку тест розроблений Ю. Гільбухом [235,9]. У залежності від того, наскільки швидко та вірно вирішуються задачі тесту, які в цілому вирішені за відведений час, визначається рівень розвитку інтелекту. Проте, у теперішній час при діагностиці інтелектуального розвитку особистості робиться наголос не на рівень розвитку інтелекту, а на аналіз розподілу оцінок по окремим субтестам, а також на оцінку вербального і невербального інтелекту.

Якщо проаналізувати тест Векслера, то стає зрозуміло, що з його допомогою можливо визначити всі перемінні, які є складаючими інтелекту: сприйняття, увага, пам'ять, логічне мислення в його образній та словесній формах. Тому взявши за основу поняття «інтелект» у широкому значенні цього слова, ми будували тестову методику виявлення обдарованості, включаючи до неї набір субтестів, адекватних дитячому віку.

Таким чином, індивідуалізація навчання можлива із введенням вищезазначених підходів суб'єктивації навчання, самоосвіти (як бази освіти, самоспостереження, самостійності і розкутості мислення за умови опосередкованого, консультативного способу викладання).

Розв'язання проблеми обдарованості не обмежується тільки роботою педагогів та психологів під час навчально-виховного процесу. Успіх процесу розвитку обдарованості багато в чому залежить і від зацікавленості та участі саме батьків дитини. Починаючи з раннього віку, батьки повинні спостерігати свою дитину, вчасно зацікавлювати її різноманітними творчими іграми для тренування і розвитку творчого мислення, уяви. Важливою ланкою в системі роботи з обдарованими дітьми є позашкільні заклади. Саме батьки, разом з педагогами відповідають за вчасне виявлення обдарованості, всебічний її розвиток та розквіт.

2.2. Соціально-педагогічна робота з дітьми з художньою та творчою обдарованістю

Існує ряд методик для діагностики творчої обдарованості. В основному використовуються біографічний метод та метод тестів.

Творчість в психології розглядається з точки зору продукта, творчого процесу, творчих здібностей і особливостей творчої особистості. По відношенню до обдарованості продукт – показник рівня обдарованості і її специфіки, бо в залежності від того, що виконує дитина або дорослий, можливо визначити направленість і специфіку обдарованості, а оригінальність, новизна і нестандартність продукта – свідчать про рівень обдарованості. Ряд досліджень, направлених на вивчення творчих здібностей та сутності творчої особистості, дають можливість зрозуміти особливості обдарованої особистості та розкривають взаємозв'язок між творчістю і інтелектом. Більшість спеціалістів, вивчаючих обдарованість, підкреслюють, що зв'язок між інтелектом та творчістю не лінійна. Це означає, що не завжди високий рівень інтелекту корелює з високим коефіцієнтом творчості, а значний рівень творчості, реалізований у новому та оригінальному продукті, може бути пов'язаний зі середнім інтелектом.

У рамках загальної характеристики взаємозв'язок творчих і інтелектуальних здібностей можна відобразити даною схемою:

1). Високий розвиток творчих здібностей досягається при умові досить розвинутого інтелекту та об'єму знань (IQ = 120).

2). При досить високому рівні інтелекту (IQ = 115-120) творчість тановиться незалежною величиною.

3). При дуже високому рівні інтелекту (IQ = 170-180), як і при низькому, між креативністю (творчістю) та інтелектом, частіше за все, взаємозв'язок негативний. Що собою уявляє тест діагностики творчості і на якій основі був розпрацьований набір субтестів.

Ряд досліджень затверджує, що існує два типи людей – високотворчі і

малотворчі. Тобто, кожна людина має творчі здібності (так, як і кожна, за виключенням психічно хворих, має інтелект). Однак міра творчих здібностей різна. Набір запропонованих нами методик дозволяє визначити цю міру, а по суті – коефіцієнт креативності. Креативність, виступаючи індивідуальною особливістю дитини, проявляється як здібність відмовлятися від стереотипних засобів мислення та рішення будь-яких задач: побутових, учбових, соціально-моральних та інших [235,9].

Креативність, або творча здібність, стала об'єктом детального дослідження починаючи з середини 60-х років минулого століття, коли американський психолог Дж. Гілфорд запропонував кубічну модель структури інтелекту, виявив існування двох принципово відмінних типів мислительних операцій: конвергенції і дивергенції.

Конвергентне мислення (сходження) реалізується тоді, коли необхідно знайти з множини умов лише одне правильне рішення, дивергентне мислення (розходження) – це тип мислення, яке відбувається в різних напрямках, допускає варіації шляхів розв'язання проблеми. За Дж.Гілфордом, дивергентне мислення є основою креативності.

Дж. Гілфорд виділив чотири основних параметри креативності:

- 1) оригінальність – здатність продуціювати незвичайні відповіді;
- 2) семантична гнучкість – здатність запропонувати нове використання об'єкта;
- 3) образна гнучкість – здатність бачити в об'єкті нові ознаки;
- 4) спонтанна гнучкість – здатність продуціювати різноманітні ідеї в нерегламентованих ситуаціях.

На основі цих теоритичних засад були розроблені тести дослідження здібностей, які діагностують дивергентну продуктивність.

Наведемо зразки таких тестів.

1. Тест на легкість слововживання: «Напішіть слова, які містять вказану букву» (наприклад “О”);
2. Тест на використання предмета: «Перелічіть якомога більше способів

використання кожного предмета» (наприклад консервної банки);

3. Складання зображень: «Намалюйте задані об'єкти, користуючись таким набором фігур: оло, прямокутник, трикутник, трапеція».

Усього в добірці тестів Гілфорда міститься 14 субтестів, з них 10 – на вербальну креативність і 4 – на невербальну. Тести призначені для старшокласників і дорослих людей, їх надійність коливається від 0,6 до 0,9 (А.Анастасі).

Ідеї Дж.Гілфорда розвинуті у працях Е. Торренса, який вважав, що творчий акт ділиться на ряд етапів, а саме: сприймання проблеми, пошук рішення, формулювання гіпотез, перевірка гіпотез, знаходження результату.

Добірка тестів Е. Торренса містить 12 субтестів, згрупованих у три частини: вербальну, зображувальну і звукову. Ці частини діагностують, відповідно, словесне, зображувальне і словесно-аудіальне творче мислення [235,9].

Словесна шкала включає в себе 7 завдань. У трьох перших піддослідний повинен відгадати зміст загадкових зображень. Він записує свої запитання, які при цьому у нього виникають, перелічує усі можливі причини утворення ситуацій та можливі наслідки цих ситуацій. У четвертому завданні фіксуються способи використання іграшки при час гри, в п'ятому завданні перелічуються можливі способи незвичайного використання звичайних предметів, у шостому – ставляться запитання стосовно цих самих предметів, у сьомому – необхідно розповісти про все, що може трапитись, якщо виникне якась неймовірна ситуація. Оцінюється легкість, гнучкість та оригінальність відповіді.

Зображувальна шкала складається з 3 завдань. У першому завданні треба намалювати картину, використовуючи дану фігуру, у другому – дорисувати кілька ліній, щоб утворилися певні малюнки, в третьому – потрібно скласти якомога більше зображень з допомогою пари паралельних ліній або кіл.

Словесно-аудіальна шкала складається з двох завдань. Завдання проводяться за допомогою магнітофонного запису. В тесті «Звуки та образи» як симули використовують знайомі й незнайомі звуки. В другому тесті –

«Звуконаслідування й образи» – використовуються звуконаслідувальні слова, які імітують звуки, притамані якому-небудь предмету. Необхідно написати, на що схожі ці звуки. Оцінюється оригінальність відповіді.

Надійність тестів Торренса досить велика: від 0,7 до 0,9, причому вербальні тести надійніші за зображувальні.

Е. Торренс виділив такі основні параметри креативності:

- легкість мислення, яка оцінюється швидкістю виконання тестових завдань (відповідно, тестові норми утворюються аналогічно нормам тестів швидкісного інтелекту);

- гнучкість мислення, що оцінюється як кількість переключень з одного класу об'єктів на інший у ході відповідей;

- оригінальність, котра оцінюється як мінімальна частота даної відповіді стосовно до однорідної групи (наприклад, якщо відповідь трапляється менш ніж в 1 % випадків відповідей піддослідних, то вона оцінюється в 4 бали, якщо менш ніж в 1-2 % випадків, – у 3 бали і ін.).

Дослідження Е. Торренса і Дж. Гілфорда виявили залежність між рівнями інтелекту і креативності. Було встановлено, що чим вищий інтелект, тим більша імовірність того, що в особистості будуть високі показники творчих можливостей, проте за низького IQ ніколи не виявляється висока дивергентна продуктивність (теорія інтелектуального порогу Е. Торренса) [235,9].

У працях М. Воллаха та Н. Когана висловлюється думка, що для прояву творчості необхідна невимушена і вільна обстановка. Отже, бажано, щоб дослідження і тестування творчих здібностей проводилось у звичайних життєвих ситуаціях, коли людина має вільний доступ до джерел додаткової інформації з предмету завдання. Мотивація досягнення, змагальна мотивація, мотивація соціального схвалення блокують самоактуалізацію особистості, утруднюють прояв її творчих можливостей.

М. Воллах і Н. Коган змінили систему проведення тестів креативності. Вони надавали учням стільки часу, скільки було необхідно для розв'язання задачі або для формулювання відповіді на запитання. Тестування проводилось

у формі гри. При цьому змагання між учасниками зводилося до мінімуму, а експериментатор приймав будь-яку надану відповідь [21,11].

Підхід М. Воллаха і Н. Когана дозволив по-іншому розглянути проблему зв'язку між інтелектом і креативністю. Працюючи з дітьми 11-12 років, дослідники виділили чотири основні групи учнів, які відрізнялися способами розв'язання проблем і адаптації до зовнішніх умов.

Діти з високим рівнем інтелекту і високою креативністю, впевнені в своїх здібностях, мають адекватну самооцінку, характеризуються внутрішньою свободою і високим самоконтролем, ініціативністю, успішним пристосуванням до умов свого соціального оточення.

Діти з високим рівнем інтелекту і низькою креативністю прагнуть до шкільних успіхів, тяжко переживають невдачі. Вони уникають ризику, не люблять публічно висловлювати свої думки. Вони стримані, затаєні, мають мало друзів і страждають без зовнішньої оцінки.

Діти, які володіють низьким рівнем інтелекту, але високим рівнем креативності, часто займають позицію «вигнанців». Вони важко пристосовуються до шкільних вимог, нерідко мають захоплення «на стороні», де можуть у вільній обстановці проявити свої здібності. Вони, як правило, тривожні, страждають від невіри в себе, комплексу неповноцінності, Вчителі можуть характеризувати їх як тупих, неуважних, оскільки вони без задоволення виконують рутинні завдання, не можуть зосередитись.

Діти з низьким рівнем інтелекту і творчих здібностей зовні добре адаптуються, тримаються в середняках і задоволені власним статусом. Вони мають адекватну самооцінку, низький рівень предметних здібностей компенсується розвитком соціальних контактів.

Дещо відмінна від розглянутих вище концепція творчих здібностей зроблена С. Медником [67,37].

Так, С. Медник вважає, що в творчому процесі наявні як дивергентна, так і конвергентна складові. На думку автора, чим з більш віддалених галузей дійсності взято елементи проблеми, чим більш креативним є процес її

вирішення. Творче рішення відхиляється від стереотипного, а сутність творчості, за С. Медником, полягає, у здатності долати стереотипи на етапі мислительного синтезу і широті поля асоціацій.

Відповідно до цієї моделі С. Медник розробив тест віддалених асоціацій, у якому учневі пропонуються слова з максимально віддалених асоціативних областей. Учень повинен знайти слово, пов'язане спільним смислом з усіма трьома словами. Тест побудовано так, що всі три слова-стимули мають слово-стереотип, яке узгоджується з ними. Відповідно, оригінальність відповіді визначатиметься відхиленням від стереотипу.

Подібні до щойно розглянутих ідеї і теоретичні засади покладені в основу створення відомого тесту творчого мислення «Словесні тріади» (В. Меде, К. Піорковський) [123,10].

Таким чином, з метою психолого-педагогічної діагностики креативності дитини сьогодні використовується чимало методів і прийомів. Розглянемо методику практичного застосування деяких із них.

1. Тест «Словесні тріади»

Цей метод був запропонований В. Меде і К. Піорковським. Обстежуваному пропонується три слова з віддалених асоціативних областей (наприклад гра, сльози, свято). З цих слів необхідно за фіксований час скласти якомога більше осмислених речень. Подальший аналіз виконаного завдання дозволяє педагогові оцінити кількісно показник творчої уяви дитини, швидкості перебігу мисленневих процесів, широти й активності словника. Тест може використовуватися для дітей віком від 9 років.

Інструкція обстежуваному.

«Після сигналу «Увага» я назву і напишу на дошці три слова. Ваше завдання – якомога швидше написати найбільшу кількість осмислених речень так, щоб у кожне речення входили ці три слова в будь-якій послідовності. Наприклад, якби я написав слова «дощ, поле, земля», можна було б скласти такі фрази:

Дощ у полі добре промочив землю.

Після дощу земля стала мокрою, і я не пішов гуляти у поле.

Дощу не було вже місяць, тому земля у полі стала твердою, немов камінь.

Кожне речення потрібно писати з нового рядка. Коли я дам команду «Припинити», вам необхідно буде зупинитися і перегорнути аркуш паперу».

Після інструктажу педагог називає і пише на дошці три слова і фіксує час – 5 хвилин.

Аналіз результатів.

Кожне речення оцінюється за п'ятибальною шкалою:

5 балів – оригінальна комбінація слів;

4 бали – правильне, логічне поєднання слів;

3 бали – допустиме поєднання;

2 бали – два слова пов'язані, а третє не логічне;

1 бал – беззмістовне поєднання слів.

Показники зводяться до підсумкового коефіцієнта творчого мислення, який дорівнює сумі протиставлених балів, поділений на кількість речень, написаних за 5 хвилин.

2. Метод «Піктограма»

Оригінальний підхід до психодіагностики креативності та деяких пізнавальних процесів запропонував О. Лурія. Метод, широко відомий як «Піктограма», відкриває перед педагогами можливість дослідження особливостей творчого мислення, рівня розвитку загальних здібностей.

Дана методика може використовуватись для обстеження дітей і дорослих у груповому та індивідуальному варіантах. Для проведення тестування за методом піктограм потрібно мати чистий аркуш паперу, олівець або авторучку, набір слів для запам'ятовування.

Розгляньмо детальніше варіант тесту, призначений для роботи з дітьми віком від 12 років.

Набір слів і словосполучень (зачитується дитині):

1. Веселе свято

11. Щастя

2. Важка праця

12. Глуха бабуся

- | | |
|--------------------|----------------------|
| 3. Розвиток | 13. Війна |
| 4. Смачна вечеря | 14. Весела компанія |
| 5. Голодна людина | 15. Сліпий хлопчик |
| 6. Хвороба | 16. Багатство |
| 7. Сміливий вчинок | 17. Дівчинці холодно |
| 8. Розлука | 18. Влада |
| 9. Дружба | 19. Хвора жінка |
| 10. Печаль | 20. Обман |

Інструкція (зачитується дитині): «Зараз ми перевіримо Вашу пам'ять. Я називатиму слова, а Ви намалюйте до кожного слова картинку, по якій потім можна пригадати це слово».

Після інструктажу вголос зачитуються слова з інтервалом приблизно 30 секунд. Перед кожним словом, або словосполученням називається його порядковий номер, а потім надається час на його зображення. Слова повинні чітко вимовлятися для уникнення повторень. У ході виконання завдання дитині не дозволяється записувати почуті слова. Швидкість і якість малювання не повинні хвилювати тих, хто виконує цей тест.

Відтворення дитиною словесного матеріалу відбувається не раніше через півгодини після закінчення тестування.

По закінченні вказаного часу дітям пред'являються їхні малюнки і пропонується пригадати слова, які були їм зачитані.

Інтерпретація відповідей. Для оцінки результатів дослідження підраховується кількість правильно відтворених слів у співвідношенні до загальної кількості слів і словосполучень, пред'явлених для запам'ятовування. Крім того, звертається увага на зміст самих малюнків, що дозволяє робити висновок про здатність дитини до абстрагування і творчого мислення.

Усі зображення класифікуються на п'ять основних видів: абстрактні, знаково-символічні, конкретні, сюжетні й метафоричні.

Абстрактні зображення (А) подані у вигляді ліній, не оформлених у який-небудь образ, ні на що не схожих.

Знаково-символічні (З) – у вигляді знаків чи символів (геометричні фігури, стрілки, тощо).

Конкретні зображення (К) – це малюнки певних предметів.

Сюжетні (С) – зображувані предмети, персонажі об'єднуються в якусь ситуацію, сюжет; один персонаж, якщо він виконує якусь діяльність.

Метафоричні зображення (М) – малюнки у вигляді метафор, художнього вимислу (наприклад, на слово «радість» зображується людина, яка піднялась у повітря на крилах).

При опрацюванні результатів дослідження поряд з кожним малюнком проставляється буквене позначення даного виду зображення. На основі аналізу характеру зображень робиться висновок про характер мислинного процесу дитини.

Так, якщо у відповідях використовуються переважно абстрактні чи знаково-символічні зображення, то особистість обстежуваного може бути віднесена до «мислинного» типу. Такі люди в пізнавальній діяльності прагнуть до узагальнень, синтезу інформації, мають високий рівень абстрактно-логічного мислення, проте творчий потенціал рідко буває високим.

Обстежувані, у яких домінують сюжетні й метафоричні зображення, складають групу дітей з розвинутим творчим мисленням, нерідко у них відмічається високий рівень креативності, захоплення художньою, або іншими видами творчості.

У разі переважання у відповідях конкретних зображень можна зробити висновок про конкретно-дійове мислення даної дитини, яке характеризується оперуванням безпосередньо сприйнятими об'єктами і зв'язками між ними, або про переважання так званого практичного мислення, спрямованого на розв'язання часткових конкретних задач у практичній діяльності.

Про рівень сформованості понятійного мислення свідчить те, наскільки вільно обстежуваний встановлює зв'язки між абстрактними поняттями і зображеннями в процесі малювання і відтворює слова за малюнками.

Таким чином, у результаті проведеного дослідження ми дійшли до

висновку, що проблема художньої обдарованості достатньо давно привертає увагу самих людей мистецтва, викладачів художніх шкіл і працівників освіти та науки. Художня обдарованість проявляється в найраніші роки і тому дуже важливо в цей період відповідально діагностувати саме обдарованість, а не своєрідне короткочасне захоплення малюванням.

Як і в інших сферах творчої діяльності, в образотворчому мистецтві спостерігається велика різноманітність форм і видів її проявів, тому ми виділяємо як загальні для всіх видів особливості, так і особисті, які притаманні якомусь одному виду. Наприклад, якщо прийняти достатньо загальний розподіл художників на графіків та живописців, то в першому випадку слід говорити про здібності до форми – малюнку, а в другому – до кольору, колориту, їх відтворенню.

Головною якістю в образотворчій діяльності являється уява, специфічна художня уява, поєднана з умінням виділяти в предметах, людях, природні певні визначені риси, прояви, що характерно вже для сприйняття художника.

В художній творчості поєднується, переплітається майстерність, техніка з пошуком, розвитком думки, ідеї, світоглядні та естетичні установки. Тому, коли ми маємо справу з молодими початківцями, саме ці якості слід відстежувати у процесі діагностування та розвитку здібностей.

2.3. Організація соціально-педагогічної допомоги батькам обдарованих дітей

Обдарована дитина в родині – це, звичайно ж, велика вдача. Однак і вона неминуче вступає в підлітковий вік, для якого характерні не тільки швидкі зовнішні і внутрішні зміни, але і такі «зрушення» у поведінці, що спонукають відносити цей вік до важкого. Звичайно, ступінь і характер прояву вікових особливостей підлітка залежать від багатьох обставин, у тому числі і від рівня й напрямку його обдарованості. Але при всіх розходженнях стану і поведінки

підлітків їм звичайно приталані визначені типові прояви, сутність яких і варто розуміти насамперед батькам. Отже, які психологічні особливості підліткового віку, який відбиток на стан, відносини, діяльність і поведінку підлітків накладає обдарованість дитини, як їх варто враховувати в процесі виховного впливу батьків?

У підлітковому віці (від 11 до 14 років) відбувається прискорене фізичне (у тому числі і статеве) дозрівання організму, що виявляється в зовнішньому вигляді, внутрішньому стані і поведінці підлітка. Швидкі зовнішні зміни супроводжуються прискореним ростом самооцінки, почуттям дорослості, домагань на відповідне відношення навколишніх (насамперед батьків, учителів). Сформоване відношення до підлітка як до дитини викликає в нього різкий протест, викликає загострення відносин з навколишніми. Усе це спонукає його до розширення спілкування зі своїми однолітками, які можуть краще зрозуміти його і легко прийняти, без принижуючих моралей.

Прискорений фізичний розвиток виявляється й у рості активності підлітків, у пошуку можливостей для задоволення потреби в діяльності. Зближення з однолітками спонукає їх до прояву своєї активності в різних молодіжних заходах, у спілкуванні, у захопленнях, що звичайно не сприяють поліпшенню відносин до школи, навчанню в ній. Спілкування стає фактично ведучою формою прояву активності.

У цей період життя загострюється прагнення швидше стати дорослим. Воно спонукає підлітків випробувати по можливості більше проявів соціального життя, зрозуміти й опанувати їх. Відсутність сформованих поглядів, досвіду, оцінок нерідко приводить до відхилень у поведінці, до порушень суспільного порядку, загостренню відносин з батьками, вчителями й іншими дорослими. Усе це не може не робити негативного впливу у відношенні до навчання і його результати. Часто вони погіршуються.

Звичайне зниження показників спостерігається по всіх навчальних предметах і по іноземній мові. Ймовірно в останньому випадку особливості підліткового віку виявляються більш гостро.

Звичайно ж, батькам необхідно розуміти ці особливості підлітків, враховувати їхні взаємовідносини з ними. Що тут особливо важливо? Яку психологічну допомогу варто зробити таким дітям, зокрема в інтересах успішного оволодіння іноземною мовою?

Прояву зазначених особливостей підліткового віку, зв'язаних зі швидким фізичним дорослішанням дитини і зміною його статусу і поведінки, у великому ступені залежать від обстановки в родині, взаємовідносин між батьками, батьками і дітьми. Особливо сприятливими є відносини дружні, спокійні, довірливі, відверті, добрі. Вони не тільки дозволяють легше, м'якше пережити період різкого дорослішання дитини, але і забезпечать найбільш широкі можливості для виховного впливу батьків.

Практика показує, що моральні вимоги, до яких так схильні дорослі, в цій ситуації по суті неспроможні. При всій зайнятості батьків, особливостях їхніх характерів і обстановки в родині їм надзвичайно важливо вийти на «дорослий» стиль спілкування зі своїм підлітком: обговорювати виникаючі труднощі, негативні прояви в поведінці, результати навчання, плани на майбутнє. Більш уважного, доброзичливого відношення, підтримки, довіри, тому що «визнання дорослості, довіра до можливостей підлітка, схвалення його наряду думок і дій формують віддане відношення підлітка до дорослого» (А. Ковальов). Замість «відчитування» і вимог – з'ясування причин, порад, побажання. Не бути сухим, байдужим, злим, нервозним. Викликати довіру, повагу до себе. При всіх труднощах, ускладненнях обстановки треба шукати можливості для зближення, взаємної довіри і доброзичливості, і тільки на їхній основі – для виховного впливу в позитивному напрямку [25,12].

Допоможіть своєму підлітку вибрати досить високу, притягальну мету. Така ціль потягне підлітка, спонукає його працювати цілеспрямовано, наполегливо, захоплено, систематично. Оскільки така робота буде обов'язково супроводжуватися досягненням високих результатів у навчанні, оволодінні мовою, вона додасть позитивне емоційне фарбування всього життя підлітка, зробить його захоплюючим, насиченим, цікавим. Усе це буде сприяти прояву

наявних у підлітка задатків, їхньому переростанню у відповідні здібності, скоротить можливості небажаних захоплень.

З інших психологічних особливостей підлітків слід зазначити порівняно високий рівень їхнього інтелектуального розвитку. У цьому віці виявляється здатність аналізувати життя, поведінку оточуючих людей, ставити перед собою мету, продумувати плани дій. Це дуже важлива особливість. Батькам необхідно бути готовими при будь-якій можливості брати участь в обговоренні особливостей поведінки, вчинків, відносин оточуючих людей, у тому числі і своїх власних. Робити це треба не часто, ненав'язливо, без моралей і повчальності. Важливо, щоб ці бесіди ініціювалися самим підлітком. Для цього вони повинні бути відвертими, повчальними, що відповідають на запити дитини, що допомагають у дозволі тих труднощів спілкування, пошуку свого місця і стилю поведінки, з якими вона зіштовхується.

Слід зазначити і таку психологічну особливість підлітків, як схильність спиратися у своїй діяльності на словесно-логічну (значеннєву) пам'ять, прибігати до прийомів опосередкованого, довільного запам'ятовування. Вони здатні систематизувати свої знання. Це дуже важливо, оскільки тільки систематичні знання добре зберігаються в пам'яті, дозволяють успішно орієнтуватися в них, правильно й оперативно застосовувати такі знання в практичній (у тому числі й іншомовної мовної) діяльності.

Батькам необхідно допомогти своїй дитині у формуванні системи знань, зокрема по граматиці іноземної мови. Для цього під час обговорення з ним тих чи інших навчальних питань варто ненав'язливо пояснити йому не тільки важливість формування системи знань по відповідному навчальному предмету, але і доцільність погоджування нового навчального матеріалу з раніше вивченим, виявлення їхньої спільності і характерних рис. Підліток повинен уміти при самостійній роботі над вивченням матеріалу виділяти його основний зміст. Також необхідно відзначити підвищену активність, збудливість нервової системи підлітків, що виражається в нестійкості, непередбачуваності їх поведінки і дій, у мінливості їхнього настрою. Це збільшується і відсутністю

досвіду, нерідкими «промахами», невдачами в діях і вчинках. Усе це не сприяє гарному, піднятому настрою, прояву природних задатків, розвитку здібностей підлітка. Особливо гостро емоційна неврівноваженість виявляється в дітей з холеричним типом темпераменту і недостатньо розвитими вольовими рисами характеру.

Багато в чому емоційний стан підлітка залежить від батьків, їхніх взаємовідносин з дітьми, обстановки в родині. Збудливість підлітка знижується при розумінні і підтримці з боку батьків, спокійній, витриманій манері їх поведінки.

Для зниження зв'язаної зі збудливістю підлітків зайвої розкиданості в їхніх діях і вчинках батькам слід насамперед показувати особистий приклад організованості, зібраності, акуратності. Під час розмов з дитиною доцільно ненав'язливо приводити приклади, що переконливо підтверджують важливість прояву і розвитку цих якостей. Необхідно спокійно, але обов'язково реагувати на факти неуважності, неорганізованості, недостатній акуратності виконання навчальних завдань, домашніх робіт. Реакція батьків на такі випадки повинна бути доброзичливою, вираженням впевненості в здатності підлітка виправити сформоване положення [235,9].

Поведінка підлітка і зв'язані з цим особливості психологічної допомоги батьків залежать і від рівня розвитку і характеру його обдарованості. Цей термін говорить про те, що мова насамперед про задатки, тобто сукупності уроджених особливостей будівлі і функціонування мозку й інших органів людини. До них відносяться: рухливість нервових процесів, стійкість і витривалість нервової системи; чутливість органів почуттів; якості різних видів пам'яті й ін. Задатки складають потенційні фізіологічні можливості, на основі яких у результаті відповідної діяльності можуть розвиватися визначені здібності до неї. Вони являють собою сукупність досить стійких психологічних особливостей людини, що визначають результативність виконання визначеної діяльності. Більш здатний до неї той, хто при рівних умовах досягає кращих результатів.

Контактуючи зі своєю дитиною, батьки не можуть не бачити цих особливостей. У підлітковому віці вони повинні бути уже відомі. Так успішне, досить швидке і легке оволодіння іноземною мовою говорить про наявність таких задатків, як гарна пам'ять, швидкість мислення, урівноваженість нервових процесів, нормальний слух, відсутність дефектів у роботі артикуляційного апарата [12,15].

Що стосується лінгвістичних здібностей, то до них варто віднести рівень розвитку іншомовного слуху, що формується в процесі тривалого, систематичного прослуховування відповідної мови; швидкість установалення зв'язків (асоціацій) між звуковими образами і значеннями слів рідної й іноземної мов; аналітичність розуму, готовність до виявлення і запам'ятовування мовних закономірностей (правил і граматичних структур); обсяг оперативної і довгострокової пам'яті. Відомий дослідник в області психології навчання іноземним мовам І. Зимня бачить прояву іншомовних здібностей у швидкості нагромадження мовних засобів вираження думки, у мимовільному підведенні нового мовного явища під уже відомі граматичні правила, у легкості комбінування варіантів вираження думки і волі інтерпретації сприйманого мовного повідомлення, у швидкості поліпшення якісних показників усіх видів мовної діяльності [60,39].

Особливо важливе прагнення підлітка до оволодіння їм, захоплююча організація навчальної роботи в школі, досягнення позитивних зрушень і яскравих переживань, поява і ріст інтересу до роботи над мовою, підтримка і заохочення в родині і школі, актуалізація мотивів навчання. Лінгвістичні здібності розвиваються насамперед у процесі активної учбово-пізнавальної діяльності, у результаті напруженої роботи з оволодіння іноземною мовою.

Оскільки здатності (у тому числі і лінгвістичні) розвиваються в процесі визначеної діяльності, їхнє формування у великому ступені залежить від батьків, розуміння ними сутності відповідних здібностей, готовності побачити їх прояву і надати необхідну допомогу своїй дитині. Головний напрямок – сприяти активізації навчальної діяльності з метою прояву наявних у підлітка

здатків і здібностей, підтримувати інтерес, заохочувати досягнення, зміцнювати його впевненість у своїх силах і можливостях, бажання удосконалювати характер своєї підготовки. Виникле захоплення тим чи іншим навчальним предметом викликає потяг підлітка до позитивної діяльності, допоможе йому компенсувати негативні прояви свого стану і поведження.

ВИСНОВКИ

У Концепції національного виховання підкреслюється, що розвиток індивідуальних здібностей і таланту молоді, забезпечення умов їх самореалізації є пріоритетним напрямком соціально-виховної роботи. Пошук глибоко наукового, гуманного шляху виховання творчо розвиненої, духовно багаті особистості полягає в знаходженні оптимальних змісту, форм та методів соціально-педагогічної роботи. Концепція національного виховання України розглядає ідеал виховання на сучасному етапі як високоосвічену, професійно компетентну, всебічно розвинену особистість, що наділена глибокою національною свідомістю й державницькою відповідальністю, здоровими інтелектуально-творчими, тілесними, духовно-моральними і естетичними прикметами, родинними і патріотичними почуттями, працьовитістю, господарською кмітливістю, підприємливістю й ініціативністю. Такий підхід передбачає ставлення до кожного вихованця як до унікальної особистості, до суб'єкта вільного розвитку, визнання його прав, виходячи із сукупності знань про людину та високого професіоналізму соціального педагога.

Термін «творчість» сьогодні часто використовується не лише в науковому, а частіше в побутовому аспекті. Сьогодні система соціально-виховної роботи майже вільна щодо вибору своїх завдань, оскільки вона не обмежена тим, що нав'язує суспільство чи держава, вона цілком звернута до особистості дитини чи молоді людини, спрямована на розвиток і розкриття її творчого потенціалу, її своєрідності, її талантів і сил. Творчу особистість визначають як особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язання простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій індивіду в певній галузі, і як людину, яка володіє певним переліком якостей, а саме рішучістю, вмінням не зупинятись на досягнутому, сміливістю мислення, вмінням бачити межі того, що бачать його сучасники і що бачили

його попередники.

Саме тому завдання соціального працівника, соціального педагога чи соціального психолога пов'язане з пошуком шляхів розв'язання проблем формування творчої особистості, розвитку індивідуальних здібностей і талантів нашої молоді, забезпечення умов самореалізації усіх обдарувань кожного вихованця.

Саме ці аспекти були розглянуті, вивчені та узагальнені нами у дипломній роботі на тему «Соціально-педагогічні технології виявлення та розвитку обдарованості дітей у системі родинно-шкільного виховання».

Ми вивчали особливості формування обдарованості у дітей та підлітків, основи та принципи соціально-педагогічної діагностики обдарованості, узагальнили досвід практичної роботи Запорізького міського центру творчості молоді та дітей «ДАР» у роботі з молодими обдаруваннями.

У результаті проведених теоретичних та практичних досліджень ми дійшли висновків:

1. Проаналізувавши різноманітні підходи до визначення поняття «обдарованість», ми зробили висновок, що єдиної думки з цього приводу, в світі ще немає. З появою перших тестів обдарованість ідентифікують за високим коефіцієнтом інтелекту.

2. На сьогодні педагоги, психологи визначають два види обдарованості – творча та інтелектуальна.

3. Найбільш привабливою у практичній діяльності є теорія Д. Перкінса про модель творчої обдарованості, яка складається з 6 якостей.

4. Найбільш загальною і широкою з точки зору якості діагностики вважається концепція трирівневої структури Р.Стенберга.

5. У вітчизняній практиці діагностики обдарованості переважає критерій оцінки обдарованості, яка сформувалась за рахунок вроджених задатків та розвинутих за рахунок соціального оточення.

6. Українська соціально-педагогічна практика вважає обдарованими дітей, які під час тестування мають підвищений рівень здібностей. Цей підхід є

головним при зарахуванні дітей до кола здібних.

7. Соціально-педагогічна діяльність соціального працівника, соціального педагога та практичного психолога з обдарованими дітьми може провадитися за такими напрямками:

- розвиток інтелектуальних здібностей дитини;
- формування адекватного самосприйняття;
- допомога в адаптації дитини в навколишньому світі;
- засвоєння нею конструктивних форм спілкування з однолітками і дорослими;
- допомога батькам, вчителям і самій дитині правильно організувати навчальну діяльність.

Реалізації цих напрямів сприяють створені спеціальні програми для роботи з обдарованими дітьми, запровадження диференційованого навчання.

У зв'язку з тією роллю, що приділяється творчим людям у перетворенні життя на Україні, особливу цінність нації представляють обдаровані діти. На них покладаються основні надії. І це закономірно. Інтелектуальна еліта, як ніхто інший, здатна реалізувати наявні в країні передумови, вивести її з важкої кризи. Тому забезпечення адекватних умов виховання обдарованих дітей є важливою проблемою державної значимості, що вимагає невідкладного рішення.

Таким чином, результати нашого дослідження дають підстави вважати, що вихідна методологія є правильною завдання реалізовані, мета досягнута. А все загалом підтвердило гіпотезу, сформульовану на вихідному етапі дослідження: повноцінний розвиток обдарованості дітей буде здійснюватись успішно, якщо у цьому процесі дотримуватимуться такі психолого-педагогічні умови:

- наявність широкого спектру соціально-педагогічних технологій виявлення та розвитку ранньої обдарованості дітей;
- застосування широкого кола практичних форм роботи, спрямованих на розвиток умінь, навичок та талантів дітей;

- визнання батьками своєї першочергової відповідальності за розвиток творчих здібностей та талантів своїх дітей;

- об'єднання всіх компонентів навчально-виховного процесу та процесу розвитку творчих здібностей у позашкільній системі у єдину цілеспрямовану систему виховання та розвитку талантів та здібностей дітей.

Для подальшого вивчення напрямків цієї важливої проблеми вважаємо за доцільне назвати такі, як: розвиток обдарованості дітей у молодшому дошкільному віці, забезпечення навчально-методичної бази дитячих позашкільних закладів у роботі з юними обдаруваннями та інші.

СПИСО ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенк Г. Проверьте свои способности. Одесса: Видавництво Південна пальміра, 2016. 125 с.
2. Арnaudов М. Психология литературного творчества. Москва: Прогресс, 1970. 240 с.
3. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. Москва: Наука, 1977. 234 с.
4. Бурлачук Л.Ф. Морозов С.М. Словарь – справочник по психологической диагностике. Київ: 1989. 120 с.
5. Видинеев Н.В. Природа интеллектуальных способностей человека. Москва: Мысль, 1989. 231 с.
6. Волков И.П. Много ли в школе талантов. Москва: Знание, 1989. 34 с.
7. Воловікова М.І. Духовна обдарованість. *Обдарована дитина*. № 7. 1998. С.3-5.
8. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. Москва: Знание, 1991. 230 с.
9. Гильбух Ю.З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка. Київ: Фірма Віпол, 1992. 235 с.
10. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. Москва: Феникс+, 2005. 123 с.
11. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников. Москва: Знание. 1988. 21 с.
12. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ Століття). *Освіта*. № 44-45-46, 1998. С.1-16.
13. Дусавіцький О.К. Одаренный ребенок и развивающее обучение *Обдарована дитина*. № 5-6. 1998. С.24-25.
14. Дусавіцький О.К. Система розвиваючого навчання. Засади становлення. *Початкова школа*. № 11. 1996. С.4-17.
15. Зазимко О.В. Основні підходи до визначення обдарованості. *Обдарована*

- дитина*. № 8. 1998. С.5-12.
16. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. Київ, 1994. 23с.
 17. Методичні рекомендації та тести психолого-педагогічного обстеження дітей з підвищеним рівнем здібностей. *Початкова школа*. № 10. 1997. С.49-53.
 18. Концепція позашкільної освіти та виховання. *Освіта*. № 47. 1997. С.2-3.
 19. Кириенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. Москва: АПН РСФСР, 1959. 156 с.
 20. Коваль Л.Г., Зверева І.Д. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей. *Обдарована дитина*. №5-6. 1998. С.3-10.
 21. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей. Київ: Радянська школа, 1963. С.12-23.
 22. Красногос В.О. Визначення поняття «обдарованість» у зарубіжній психолого-педагогічній літературі. *Обдарована дитина*. № 5-6. 1998. С.37-40.
 23. Крутецкий В.А. Психология математических способностей. Москва: Просвещение, 1968. 65 с.
 24. Кульчицкая Е.И. Психологические вопросы выявления одаренности. Киев [б.в.], 1992. 88 с.
 25. Кульчицкая Е.И. и др. Интеллектуальная одаренность и ее выявление у детей старшего дошкольного возраста. Киев: Знание, 1993. 32 с.
 26. Кульчицька О.І. Творча обдарованість, специфіка дитячої обдарованості. Харків: ХДПУ, 2000. С.123.
 27. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 230 с.
 28. Лейтес Н.С. Способности, труд, талант. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 215 с.
 29. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1984. 342 с.
 30. Ломов Б.Ф. Методологические и теоритические проблемы психологии.

Москва: «Наука», 1984. 320 с.

31. Лук А.Н. Психология творчества. Москва: Наука, 1978. 120 с.
32. Матюшкин А.А. Загадки одаренности. Москва: Директ-Медиа, 1993. 96 с.
33. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. Вестник практической психологии образования. 2012. Т. 9. №. 4. С. 83-86.
34. Мелик–Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. Москва: Знание, 1981.С.34-41.
35. Мелхорн Г. Гениями не рождаются. Москва: Просвещение, 1989. С.41-44.
36. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. Киев: Радянська школа, 1983. С. 23-41.
37. Моляко В.А. Психологические вопросы выявления одаренности. Киев: Знание, 1992. С.56-67.
38. Моляко В.О., Кульчицька О.І Психологія дитячої обдарованості. Київ: Вища школа, 1995. С.87-90.
39. Психолгія одаренности детей и подростков / под ред. Н.С.Лейтеса. Москва: Академия, 2000.С.45-60.
40. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследование мышления в советской психологии* / под ред. Е.В. Шороховой. Москва: изд во АПН ССР. 1966. С. 132.
41. Теплов Б.М. Избранные труды. Москва: Педагогика, 1985. 66 с.
42. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. Москва: Издательство «Знание», 1990. 98 с.