

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

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Розвиток творчої обдарованості студентів педагогічних
спеціальностей**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0119-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
О. А. Шостак

Керівник доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
доцент, к.пед.н. Козич І. В.

Рецензент доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
доцент, к.психол.н, Овсяннікова В. В.

Запоріжжя

2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ АНАЛІЗУ	
ФЕНОМЕНА ОБДАРОВАНОСТІ.....	
1.1. Основні теоретичні підходи до вивчення обдарованості.....	10
1.2. Історія проблеми творчої обдарованості в контексті психологічних досліджень.....	21
1.3. Обдарованість як соціальний феномен: сутність та основні компоненти.....	34
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ	
ОБДАРОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	
2.1. Проблема творчої обдарованості студентів.....	40
2.2. Особливості розвитку творчої обдарованості студентів у вищій школі...	50
2.3. Зміст технології розвитку творчої обдарованості студентів.....	56
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ	
ОБДАРОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ... 63	
3.1. Критерії, показники й рівні розвитку творчої обдарованості студентів....	63
3.2. Організації роботи щодо розвитку творчої обдарованості студентів у вищій школі.....	69
3.3. Умови підвищення ефективності роботи з розвитку творчої обдарованості студентів.....	75
ВИСНОВКИ.....	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	83
ДОДАТКИ.....	90

ВСТУП

Актуальність дослідження. Соціокультурний стан країни, світова економічна ситуація потребує якісно нової парадигми освіти, націленої на розвиток творчої обдарованості, активної особистості. Стратегія державної молодіжної політики в сучасній Україні будується на повазі до особистості, на розвиток творчого потенціалу. На межі ХХ – ХХІ ст. відбулися значні зміни в суспільній ідеології, між особистісних відносин та системі цінностей. Зміна уяви про суспільство та культуру, суперечливі тенденції, пошуки та експерименти, в більшості обумовлено складністю самого світу, призвели до необхідності нового концептуального обґрунтування розвитку творчо обдарованої молоді.

Актуальність роботи викликана складністю та недостатністю дослідження творчої обдарованості, як психолого-педагогічного і соціального феномену, своєрідного її розвитку на окремих вікових етапах.

Розвиток творчої обдарованості молодості у вищій школі все більше набуває не тільки науково-теоретичного, але і практичного значення. У встановленні професіоналізму випускників вузів одне з першочергових завдань є формування творчої обдарованості.

Актуальність проблеми дослідження обумовлена протиріччям між зростаючими потребами суспільства в творчих особистостях, готових до самостійності, нестандартного вирішення проблем, творчому застосуванню на практиці професійних навичок та існуючої системи вищої професійної освіти, не завжди реалізуючи потенціал вищої школи по розвитку творчої обдарованості студентів. Зростає протиріччя між запитом творчої ініціативної молоді в сучасній Україні важливістю вже в студентські роки, самостійно розвивати та проявляти творчу обдарованість і обмеженням творчої самостійності студентів в умовах вищої школи обмеженням учбових планів, графіків загальноприйнятими технологіями вивчення дисциплін.

Протиріччя є також в тому, що на етапі створення та впровадження нових умов здійснення учбово-виховного процесу «методики» вже не можуть грати вирішальну роль. На зміну їм приходять технології. Як відомо, педагогічна технологія – це цілісна освіта, складається із трьох основних частин: діагностичної, інтерпретаційної і колекційної. Педагогічна технологія не є «масовою», вона завжди передбачає індивідуальний підхід.

Таким чином, провідні протиріччя є потребою суспільства в розвитку обдарованості людей в процесі їх підготовки у вищій школі, як основи їх майбутньої ефективної професійної діяльності з наявним недоліком теоретичних досліджень творчої обдарованості, особливою відсутністю педагогічної технології її розвитку у студентської молоді. Це породжує важливу міждисциплінарну проблему. Не дивлячись на існуючі досягнення в передовій педагогічній технології розвитку творчої обдарованості, зокрема в рішенні проектно-творчих задач.

Аналіз літератури по філософії, педагогіці, психології, соціології, культурології, методичної літератури, вивчення досвіду освітніх закладів вищої професійної освіти, виявив існуючих протиріч допоміг з'ясувати проблему дослідження: які є структурою і компонентами педагогічної технології, направленої на розвиток творчої обдарованості студентської молоді у вищій школі.

Виходячи із попередньо сказаного, постановка проблеми цієї роботи є актуальною.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати технології розвитку творчої обдарованості студентів педагогічних спеціальностей; визначити умови підвищення ефективності роботи з розвитку творчої обдарованості студентів.

Для досягнення мети в роботі вирішуються наступні **завдання:**

1. Визначити основні теоретичні підходи до вивчення обдарованості.
2. Розкрити особливості розвитку творчої обдарованості студентів у вищій школі.
3. Обґрунтувати зміст технології розвитку творчої обдарованості

студентів.

4. Розглянути організацію роботи, щодо розвитку творчої обдарованості студентів у вищій школі.

5. Визначити умови підвищення ефективності роботи по розвитку творчої обдарованості студентів.

Об'єкт дослідження: процес розвитку творчої обдарованості молоді в умовах вищої школи.

Предмет дослідження: особливості розвитку творчої обдарованості молоді у вищій школі.

Гіпотеза дослідження. Ефективність розвитку творчої обдарованості студентів педагогічних спеціальностей залежить від організаційних форм навчальної та виховної роботи.

Методи дослідження: аналіз філософської, педагогічної, соціологічної, психологічної, культурологічної і методичної літератури; анкетування, опитування, бесіди.

Наукова новизна дослідження:

– уточнено поняття «творча обдарованість» як індивідуальну потенційну своєрідність творчих задатків (здібностей) людини, що забезпечують особистості успішну реалізацію її обдарувань (інтелектуальних, академічних, художніх тощо) та дозволяють їй досягати значних (вище умовного «середнього» рівня) успіхів у певній галузі діяльності;

– визначено критерії, показники й рівні розвитку творчої обдарованості студентів;

– визначено психолого-педагогічні умови, що забезпечують ефективний розвиток творчої обдарованості студентів, серед яких належить виділити: включення в навчально-виховний процес комплексу методів і засобів розвитку творчої діяльності; здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на систему мотиваційно-ціннісних орієнтацій студентської молоді; придбання досвіду реалізації продуктів творчої діяльності; проектування змісту навчально-виховного процесу у ЗВО з обліком вікових особливостей, потреб і потенціалу

творчо обдарованого студента з предметним та соціально-культурним середовищем.

Теоретичну основу дослідження становлять положення і висновки теорій та концепцій щодо гуманізації педагогічної освіти (А. Алексюк, І. Зязюн, С. Гончаренко, В. Краєвський, Н. Ничкало, М. Стельмахович та ін.); психологічної теорії творчої особистості та її розвитку (Г. Балл, Б. Богоявленська, В. Моляко, В. Семиченко та ін.); психологічних концепцій визначення здібностей (Б. Ананьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.); психологічних основ та структури обдарованості (Ж. Піаже, Б. Скіннер, К. Тейлор, Г. Холл, О. Матюшкін, В. Моляко, А. Петровський, К. Платонов, С. Рубінштейн, Т. Сущенко та інші).

Практичне значення дослідження: обґрунтовано і розкрито особливості прояву творчої обдарованості молоді в умовах вищої школи і розроблена педагогічна технологія її розвитку. Результати дослідження може бути використано викладачами закладів вищої освіти.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ АНАЛІЗУ ФЕНОМЕНА ОБДАРОВАНОСТІ

1.1. Основні теоретичні підходи до вивчення обдарованості

Протягом багатьох століть послідовно розроблялись гуманістичні ідеї, стрижнем яких були завдання розвитку здібностей і талантів людей, створення умов для збереження і нарощування їхньої природної обдарованості, для самореалізації.

Завдання розвитку обдарованої особистості описувалися ще Плутархом з Херуней, вирішувалися античною освітньою системою тощо. Проте як соціально-наукова проблема обдарованість привернула увагу дослідників тільки у ХХ ст. В останні десятиліття антропологія, соціальна, педагогічна й психологічна науки, соціологія зосередились на цій проблемі під тиском кризи освіти та суспільства в цілому, посилення векторів індивідуалізації розвитку та її значущості для розвитку сучасного суспільства.

Саме постановка мети самореалізації особистості заклала вектор формування основ розвитку наукового знання про обдарованість. Аналіз теоретичних пошуків щодо обдарованості дозволив нам систематизувати основні з них, що існують щодо цього феномена. Вважаємо за доцільне розглядати ці теорії на двох рівнях: перший – ті, які дозволяють позиціонувати обдарованість як соціальний феномен у соціумі, а другий – ті, які розкривають сутність та особливості даного феномена.

До першого типу теоретичних конструктів віднесемо, перш за все, теорію девіації та соціальний конструктивізм.

Термін «девіація» має латинське походження (*deviatio* – відхилення). Це поняття охоплює будь-яку поведінку, що відхиляється від загальноприйнятих соціальних норм.

Теорія девіантної поведінки зароджувалась і розвивалась як відповідь суспільствознавців на проблему появи значної кількості відхилень від норм поведінки у суспільстві. Наприкінці XIX століття Е. Дюркгейм [31] створив теорію «аномії», у рамках якої і почала розвиватись теорія девіантної поведінки. Він вважав, що в періоди активних змін у суспільстві (як позитивних, так і негативних) система цінностей і норм не встигає адаптуватися, і людина втрачає довіру до будь-якої нормативної системи. Як підсумок, суспільство заглиблюється у стан аномії (безнормності).

Подальший розвиток теорія Е. Дюркгейма дістала в роботах Р. Мертона [54]. Він вважав, що в суспільстві існують загально визнані життєві цілі та способи їх досягнення. Поряд з цим, часто неможливо досягти цих цілей запропонованими методами. Більшість членів суспільства визнають існуючі в ньому норми й цінності та реалізують їх легальними та легітимними засобами. Разом з тим, саме розбіжності між цілями та методами призводять до різноманітних видів девіантної поведінки.

Р. Мертон запропонував розглядати кілька типів такої поведінки [54].

Перший – конформізм – існує, коли люди сприймають мету матеріального успіху та схвалені засоби її досягнення. Така поведінка лежить в основі стабільного суспільства.

Другий – інновація, коли люди швидко просуваються до визначеної мети, відмовляючись від схвалених шляхів її досягнення.

Третій – ритуалізм – включає відмову від матеріального успіху, або значне зниження його суб'єктивної значущості. Але тут зберігається вірність соціально схваленим засобам дії.

Четвертий – ретретизм – «відмова від суспільства». В цій моделі люди відмовляються як від цілей, так і від схвалених суспільством засобів їх досягнення і не замінюють їх новими нормами.

П'ятий – повстання, бунтарство. Бунтарі відкидають цілі та засоби, що пропонуються суспільством, та замінюють їх новими нормами. Представники цього типу переносять свою лояльність від існуючого соціального устрою до

нових груп з новими ідеологіями.

Відповідно, ці типи поведінки визначають стратегії діяльності людини у суспільстві та пов'язані не тільки з особистісним ставленням до різних аспектів соціального, а й знаходяться під впливом самих рис суспільства. У такому аспекті важливим є розуміння відхилень у соціальних контекстах, які виступають детермінантами поведінки особистості.

Для аналізу феномена обдарованості у розрізі теорії девіації важливим постає відповідний категоріально-змістовний ряд. Зокрема, особливої значущості набувають такі поняття як соціальна норма, цілі та засоби їх досягнення.

Соціальна норма визначає «історично сформовану в конкретному суспільстві межу, міру, інтервал припустимої (дозволеної чи обов'язкової) поведінки, діяльності людей, соціальних груп, соціальних організацій. На відміну від природних норм протікання фізичних і біологічних процесів, соціальні норми складаються як результат відображення (адекватного або спотвореного) в свідомості та вчинках людей об'єктивних закономірностей функціонування суспільства» [23, 56].

Тому соціальна норма може або відповідати законам суспільного розвитку (і тоді вона є «природною»), або відображати їх недостатньо адекватно, а то й перебувати з ними в суперечності як продукт спотвореного відображення об'єктивних закономірностей. І тоді виявляється аномальною сама така «норма», нормальні будуть відхилення від неї. Саме тому соціальні відхилення можуть мати для системи двояке значення.

Одні з них – негативні – дисфункціональні, порушують функціонування системи, дезорганізують її, створюючи загрозу самому існуванню. Інші – позитивні – є засобом удосконалення, прогресивного розвитку системи, підвищення її організованості. При цьому якості «позитивне» та «негативне» не є притаманними певним формам відхилень у поведінці, а лише висловлюють ставлення до них суспільства.

«Межі між соціально позитивним і негативним дуже рухливі в часі та

просторі соціумів. Крім того, в одному й тому ж суспільстві в один і той же час співіснують різні «нормативні субкультури» (від наукових співтовариств і художньої «богеми» до злочинних співтовариств). Взагалі відхилення, виступаючи необхідним елементом механізму зміни, притаманне будь-якій системі» [23, 57].

У такому ракурсі обдарованість може розглядатися як позитивна девіація. Вона може бути визначена так поряд із такими якостями й способами досягнення цілі, що можуть привести до соціально схвалюваних відхилень: надінтелектуальність, надмотивація тощо.

Більшість суспільств підтримує і винагороджує такі соціальні відхилення, як екстраординарні досягнення і активність, спрямовану на розвиток загальноприйнятих цінностей, що підтверджує позицію щодо сприйняття обдарованості як позитивної девіації. Разом з тим, якості та риси обдарованих особистостей можуть розглядатися як відмінні від стандартних засобів досягнення цілей і тому сприйматися як девіація [33].

Повертаючись до поняття соціальної норми в контексті розгляду феномена обдарованості, важливо зупинитися на такому його суб'єктивному ракурсі, як «суспільне схвалення». На думку В. Поклада, у характеристиці суспільної оцінки позитивних девіацій потрібно розмежовувати зовнішнє (деклароване) відношення і внутрішні (латентні) диспозиції [63]. Вчений стверджує, що «в будь-якому суспільстві ненормально бути дуже розумним. І при зовнішньому схваленні подібної девіації у більшості, як суб'єкта соціальної нормотворчості, завжди під рукою арсенал негативних санкцій (наприклад, прізвисько «ботанік» для вузівських відмінників)» [63, 240].

Таким чином, обдарованість може позиціонуватися у суспільстві як позитивна девіація, оскільки не відповідає нормам, шаблонам, стандартній поведінці в суспільстві в конкретних історичних умовах, але в той же час містить у собі такий акцент, який громадська думка схвалює або має нейтральне ставлення. Обдарованість як позитивна девіація «містить у собі сукупність усіх оригінальних (творчих, креативних) дій, що привносять щось

нове, продуктивне в реальність. Вона є виходом за межі буденного, особливий вид діяльності, який актуалізує потенційні властивості й ресурси особистості, що передбачає наявність у суб'єкта здібностей, мотивів, знань і умінь. Завдяки цьому створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» [19].

Саме в такій інтерпретації обдарованість розглядається у дослідженнях Дж. Гілфорда, С. Майлз, О. Спіркіна, О. Яковлевої, С. Титової, О. Фісенко, Я. Пономарьова, Е. Снімщикова та інших учених. Як зазначають ці автори, вона може розглядатися і як форма поведінки, що не узгоджується з загальноприйнятими нормами, але при цьому не порушує правові й моральні стандарти груп. Згідно з таким підходом обдарованість являє собою позитивну девіацію, тобто виступає як схвалюване відхилення, що служить розвитку суспільства.

Використавши поняття «соціальна норма» для аналізу феномену обдарованості у конструктивістській парадигмі, ми маємо можливість стверджувати, що соціальні норми та особливості суспільного схвалення залежать від сконструйованого в тому чи іншому суспільстві уявлення про соціальні феномени. Сконструйовані таким чином, за П. Бергером та Т. Лукманом [8], вони тиражуються у процесах інтерпретації та формулювання знань про них.

Отже, звертаючись до соціального конструктивізму, обдарованість можна розглядати як ідею, яка сприймається як очевидна тими, хто приймає її. Але людина може приймати одні конструкції та відхиляти інші, що робить феномен обдарованості таким, який не є до кінця однаково прийнятим у всьому суспільстві.

Тобто окремі індивіди та соціальні групи, спільноти можуть конструювати власні розуміння обдарованості, сприймати чи не сприймати інші соціальні конструкції. Відповідно в дослідженні самореалізації обдарованої особистості це стає важливим аспектом.

Таким чином, на позначеному нами загальному рівні теоретичного

осмислення обдарованості вона позиціонується як позитивна девіація та соціально сконструйований феномен [32].

На другому рівні теоретичного осмислення обдарованості можна також виокремити кілька основних концептуальних підходів. Так, представники факторного підходу (Дж. Рензуллі, К. Хеллер, Дж. Фельдх'юсен, Д. Богоявленська, В. Шадріков) розглядають обдарованість як складне явище, що не зводиться до інтелектуальних або особистісних характеристик. Кожний з дослідників визначає ряд факторів – інституціональних і особистісних, що впливають на розвиток обдарованості (найближче соціальне оточення, навчальні колективи, інші соціальні інститути, мотивація, Я-концепція, локус-контроль і т. п.) [12; 65; 73; 74].

У такому ракурсі обдарованість постає як певною мірою «залежний» феномен, ключову роль у розвитку якого відіграють чинники мікро-, мезо- та макrorівня соціуму. Даний теоретичний підхід передбачає розгляд обдарованості не тільки як внутрішньої характеристики особистості, а й як соціально сконструйованого феномена [62].

Певне місце серед теоретичних підходів щодо аналізу обдарованості посідає віковий підхід, розроблений Н. Лейтесом [50]. Завдяки введеному поняттю «вікова обдарованість» Н. Лейтес акцентує увагу на ході визрівання вікових передумов обдарованості. Він обґрунтовує думку про те, що неординарні здібності дитини в тому або іншому віці ще не означають збереження цього рівня і своєрідність їх прояву у більш зрілі роки [50]. Віковий підхід дає реальну базу для практичної роботи з обдарованими дітьми й дозволяє більш адекватно ставитися до прогностичних можливостей діагностичних вимірювань.

Згідно з таким баченням існують особливі внутрішні, перш за все, вікові передумови розвитку здібностей. Отже, ключовим чинником впливу на обдарованість виступає вік особистості, який не може стати об'єктом впливу соціального середовища. Саме тому реалізація даного підходу є обмеженою з точки зору соціологічного аналізу. Разом з тим, віковий підхід надає

можливість урахування вікових особливостей у процесі самореалізації обдарованої особистості.

Значне місце серед теоретичних підходів в осмисленні обдарованості посідає динамічний підхід, що розробляється Ю. Бабаєвою [6] на основі ідей Л. Виготського. Розробляючи його, Л. Виготський позначив три базових принципи [21, 59]:

1) принцип соціальної обумовленості розвитку, який виявляється у непристосованості дитини до оточуючого її соціально-культурного середовища, що породжує різні перешкоди на шляху розвитку її психіки;

2) принцип перспективи майбутнього: перешкоди стимулюють включення процесу компенсації, вони стають «цільовими пунктами» розвитку й спрямовують цей процес;

3) принцип компенсації: наявність перешкоди посилює і спонукає до удосконалення психічні функції, що допомагає долати перешкоди, а в результаті веде до пристосованості дитини до соціально-культурного середовища.

Разом з тим, існує ризик того, що компенсація може піти невірним, обхідним шляхом, викликаючи неповноцінний, затриманий розвиток психіки дитини.

Формулюючи ці принципи, Л. Виготський акцентував увагу на внутрішній логіці психодинамічного процесу, вказував на два основних і внутрішньо пов'язаних моменти. Існування перешкоди обумовлює виникнення цілі, яка потім веде до створення стимулу для спрямування до компенсації. Третій основний принцип даної концепції – соціальної обумовленості розвитку – не тільки внутрішньо пов'язаний з двома останніми, а врешті-решт виступає і як причина, і як мета [21].

У плані розгляду дуже важливо, що у полі зору цієї концепції опинились соціальні аспекти обдарованості:

- 1) позначено проблеми виявлення і розвитку соціальної обдарованості;
- 2) всебічно досліджено феномен диссинхронії та розвитку обдарованості

під впливом оточуючого середовища;

3) описано специфіку емоційного розвитку обдарованих підлітків, їхні комунікативні можливості у різних соціальних групах;

4) розкрито особливості формування Я-концепції обдарованих учнів у контексті їх відносин у соціокультурному середовищі.

Спеціальну увагу в динамічній концепції приділено вивченню «прихованої» обдарованості, яку важко ідентифікувати за допомогою традиційних психометричних тестів. У рамках цієї теорії було розроблено новий підхід, що базується на методах діагностики розвитку й пов'язаний з використанням тренінгових технологій. Було створено спеціальні методики ідентифікації обдарованості – психодіагностичні тренінги [1].

Таким чином, у динамічній теорії обдарованості на перший план висуваються питання динамічних аспектів розвитку обдарованості та конкретних механізмів цього процесу. Відношення особистості до середовища цілком виправдано, на наш погляд, і розглядається як найважливіший аспект описаного процесу. Поняття «перешкода», «мета», «компенсація» націлюють на розгляд поведінки у «перспективі майбутнього». Завдяки перешкодам з'являється так званий «рефлекс цілі» й вибудовується стратегія самореалізації творчої особистості. За Т. Ліппсом, за його «законом заперуди», в результаті існування перешкоди відбувається концентрація «енергії», що дозволяє або подолати цю перешкоду, або шукати інший, обхідний шлях. Розвиток цього уявлення безпосередньо пов'язаний з ідеями про компенсації, надкомпенсації і викривлені компенсації [3].

Прибічники адаптаційного підходу (У. Чарлсворз, Ж. Піаже) відправним пунктом у дослідженні обдарованості вважають поведінку людини у природному середовищі. Обдарованість ними визначається як спосіб адаптації живої істоти до вимог дійсності, що сформувався у процесі еволюції [77]. Отже, адаптаційний підхід, на відміну від динамічного, акцентує увагу не на подоланні середовищних перешкод, а на пристосуванні до середовища.

Безумовно, адаптаційний підхід можна розглядати як той, що розкриває

можливості самореалізації обдарованої людини лише за умов пристосування неї до соціального середовища. Але такий підхід, на нашу думку, є доволі обмеженим, бо пристосування може призвести до мінімізації проявів обдарованості.

Ще один підхід до аналізу обдарованості – соціокультурний (А. Лурія, Л. Леві-Брюль, К. Леві-Строс, М. Маккобі, Н. Модіано). Його прибічники стверджують, що людина формується як культурно-історична істота, засвоюючи в ході своєї життєдіяльності матеріальні та духовні цінності, створені іншими поколіннями. Сприйняття, пам'ять і мислення розвиваються в ході загальної соціалізації дитини й нерозривно пов'язані з тими видами діяльності, комунікації та суспільних відносин, у яких бере участь дитина. Культура впливає не безпосередньо на розвиток інтелекту, а, скоріше, на характер інтелектуальних схильностей. Такий погляд на обдарованість є, безумовно, дуже актуальним. Але, на нашу думку, його можна розглядати як певну частину факторного підходу, про який ми вже згадували вище.

Певну значущу роль має екопсихологічний підхід аналізу обдарованості (В. Грязєва, В. Панов), який дозволяє розглядати обдарованість як системну якість психіки, що виникає при взаємодії індивіда з освітнім середовищем (сімейним, шкільним, позашкільним і т.п.). При такому розумінні обдарованість набуває форми індивідуальності високого розвитку психічних процесів і станів у свідомості учня. Цей підхід, урахувавши мету нашого дослідження, має певне методологічне значення, оскільки націлює сучасну освіту на створення освітнього середовища розвиваючого, творчого типу, тобто такого середовища, яке забезпечує можливість прояву та розвитку потенційних здібностей учнів. Освітнє середовище такого типу дозволяє створити умови для зняття психологічних бар'єрів розвитку учня і тим самим сприяти розкриттю творчих основ його потенціалу [26; 60].

У творчому підході (О. Антонова, А. Матюшкін, А. Савенков та ін.) обдарованість розглядається як загальна передумова творчого розвитку й становлення творчої особистості. Особливий акцент робиться на розумінні

обдарованості як високого рівня творчого потенціалу, що виявляється, перш за все, у високій дослідницькій активності людини. Згідно з цим підходом ранні й високі прояви вказаних ознак обдарованості складають передумову подальшого творчого навчання і творчого розвитку підлітків. Тому особливого значення набувають завдання раннього виявлення дитячої обдарованості й розробки психологічних і дидактичних методів збереження творчого потенціалу особистості [53].

У рамках цього підходу В. Юркевич зосереджує увагу на пізнавальній потребі як основному інтелектуально-особистісному «ядрі» розвитку загальної обдарованості та як принциповій умові розвитку будь-яких інтелектуальних і творчих можливостей дитини. Дослідниця застерігала при цьому, що несприятливий розвиток цієї потреби веде не тільки до зниження рівня і темпу розвитку самих різних здібностей, але й до дуже відчутних особистісних порушень [78].

Певне методологічне значення в плані розгляду нашої теми має виділення В. Юркевич двох основних форм пізнавальної потреби: 1) пасивна форма, що виявляється у прямому накопиченні наявної інформації, фактично зорієнтована на традиційні (дидактичні) форми навчання; 2) активна форма, тобто така дослідницька поведінка, яка у більшості випадків приводить до реалізації цієї потреби у різноманітних проявах творчої активності. Надалі, за умов адекватної динаміки особистісного й інтелектуального розвитку ця активність перетворюється на цілеспрямовану творчу діяльність [78].

Проведений аналіз переваг та недоліків наведених підходів дозволяє зробити висновок, що найбільший потенціал для досягнення мети нашого дисертаційного дослідження має саме динамічний та факторний підходи, які зауважують на актуалізації особистісного потенціалу для подолання перешкод та впливу різних факторів на процес розвитку та самореалізації обдарованої особистості. Разом з тим, інші підходи можуть бути використані як допоміжні при розгляді тих чи інших аспектів самореалізації обдарованих учнів.

При аналізі обдарованості важливим бачиться питання про джерела

обдарованості, адже відповідь на нього визначає і методологічну позицію при дослідженні цього феномена.

Щодо генези обдарованості у науковій літературі існує дві точки зору:

1) обдарованість – це наслідок оптимальних генетичних умов, тобто ця властивість визнається вродженою;

2) обдарованість – це наслідок оптимальних умов виховання і кропіткої праці, тобто вона є набутою властивістю, і кожна дитина з середнім рівнем інтелекту може стати обдарованою [3; 12; 52].

Ми схильні притримуватися концепції «набутої обдарованості», оскільки, на наш погляд, кожна дитина має потенційні здібності в тій чи іншій сфері життєдіяльності – науковій, художній, суспільно-політичній, у сфері руху і т. п. Обдарованість ми сприймаємо як систему характеристик, що постійно розвивається. Її найбільш загальною характеристикою є яскраво виражена пізнавальна потреба (спрямування до нових знань, способів або умов дій), що складає основу пізнавальної мотивації, яка в обдарованій дитини домінує над іншими типами мотивації.

Питання про джерела обдарованості корелює з критеріями визначення носіїв обдарованості як соціальної спільноти. І в цьому аспекті також існують дві альтернативні точки зору:

1) всі діти є обдарованими, до рівня обдарованої можна розвинути практично кожну здорову дитину за умов створення сприятливого середовища;

2) обдаровані діти зустрічаються дуже рідко, це унікальне явище; основна увага приділяється пошуку обдарованих учнів [12].

Наша методологічна позиція у цьому аспекті незмінна й належить до теорії набутої обдарованості. Тобто ми вважаємо, що всі діти є обдарованими. Відповідно важливими у їхньому розвитку та самореалізації є фактори, що сприяють цьому процесу (що відповідає факторному підходу до обдарованості).

У цілому, можна зробити висновок, що існує два умовних рівні теоретичного осмислення обдарованості, серед яких для нашого дослідження особливе значення мають теорії девіації, конструктивізму, а також динамічний

та факторний підходи. Саме вони дозволяють акцентувати увагу на сутнісних характеристиках обдарованої особистості, їх динаміці та факторах впливу.

1.2. Історія проблеми творчої обдарованості в контексті психологічних досліджень

Для нашого дослідження важлива робота Д. Богоявленської «Психологія творчих здатностей» [11]. У навчальному посібнику викладені основні концепції й поняття, пов'язані з темами здатностей, мислення, творчості й психодіагностики; чітко виділені основні тенденції в розумінні творчих здатностей, логіка їхнього становлення й заміни альтернативними.

Аналіз перерахованих вище робіт дозволяє зробити висновок, що для пояснення природи творчих здатностей психологія залучає поняття психічної енергії як їхнього матеріального носія. З. Фрейдом уперше в психологію було уведене поняття «психічна енергія» для пояснення активності організму. Розуміння організму як енергетичної системи лежить в основі його вчення про психодинаміку. Енергетична концепція дозволила пояснити такі характеристики поведінки, як його видимий спонтанність і «наполегливість». Але по суті подання Фрейда про активність зводиться до простого перекладу фізіологічних термінів у психологічні: термін «порушення» замінюється «психічною енергією». Надаючи певного значення виявленню кількісних характеристик психічної енергії, З. Фрейд визнавав, що в нього немає даних, щоб «підійти ближче до розуміння природи самої енергії психічного».

Ч. Спірмен на принципах енергетизму розглядав рішення проблеми розумової обдарованості. Кореляція між двома здатностями обумовлюється, по Спірмену, не їхньою внутрішньою спорідненістю, а «загальним фондом психічної енергії», позначуваним як «джи-фактор» (general – загальний). Однак він утримувався від виділення навіть грубих наближених енергетичних рівнів і обмежився лише припущенням, що із часом можна буде, імовірно, попросту

вимірювати повну величину фонду психічної енергії, не прибігаючи до традиційних способів визначення рівня розвитку розумових здатностей.

Одним з найбільш видатних представників «енергетизму» був О. Лазурський. Відповідно до його поглядів, поняття активності – одне з фундаментальних, вихідних зрозумілих в загальній психології. Воно по суті ототожнюється їм з основним поняттям його системи – поняттям нервово-психічної енергії. З погляду Лазурського, необхідно відрізнити поняття волі й активності, енергії. Остання виступає як внутрішнє джерело, що визначає рівень психічної діяльності. Лазурський підкреслював, що енергія й активність – не вольове зусилля, а «щось набагато більше ширше, лежить в основі всіх взагалі наших щиросердечних процесів і проявів». Рівень прояву активності розглядався О. Лазурським як основний критерій класифікації особистості. Кількість нервово-психічної енергії, ступінь активності – підстава для класифікації рівнів, типів співвідношення особистості й зовнішнього середовища. Таких рівнів три:

- нижчий психічний рівень: індивід недостатньо пристосований до зовнішнього середовища, що підкоряє собі слабку психіку малообдарованої людини. У результаті особистість не дає й того деякого, що могла б дати;

- середній рівень: індивід добре пристосовується, до зовнішнього середовища й знаходить у ньому місце, яке відповідає внутрішньому психічному складу («ендопсихіці»);

- вищий рівень: індивід відрізняється прагненням перетворити зовнішнє середовище відповідно до своїх потягів і потреб, на цьому рівні яскраво виражений процес творчості. До вищого рівня відносяться таланти й генії.

Таким чином, третій, вищий, рівень О. Лазурський зв'язує не стільки з рівнем пристосування до зовнішнього середовища, тобто з більш-менш вдалим рішенням практичних або теоретичних завдань, що встають перед людиною, скільки з перетворюючої діяльністю людини. Змістом цієї діяльності є насамперед активність, ініціатива, породження нових ідей, до яких повинне пристосуватися суспільство. Теза О. Лазурського про те, що вищий прояв

таланта складається не в пристосуванні, а в продукуванні нових ідей, незважаючи на описовий характер запропонованої їм класифікації, не втратив свого значення й дотепер.

У перші роки становлення радянської психології проблема активності є саме тією ареною, на якій зіштовхуються емпірична психологія, що трактує психічну активність ідеалістично, і поведінкова психологія, що пропонує замість поняття «душу» користуватися поняттям «енергія», що розуміється як нервовий струм. «Світовий процес, – писав Б. Бехтерев, що складається з постійного перетворення енергії, здійснюється по тим самим основним принципам, чи буде він проявлятися в русі небесних тіл, зокрема в житті й проявах самої людської особистості...». Енергетична концепція приводить Б. Бехтерева до твердження тотожності психічного й фізичного. А. Петровський справедливо відзначає, що в силу крайнього механіцизму поведінкова психологія вирішує питання про активність лише в «містифікованому» виді, як спадковість, що визначає структурні й функціональні особливості механізмів поведінки, кількісні і якісні форми властивому індивідові енергії.

Укорінена енергетична традиція в розгляді вищих психічних функцій деякою мірою сприяла вульгаризації ідей І. Павлова. Механістичний підхід до трактування проблеми активності у своїй закінченій класичній формі виступає в редакції К. Корнілова: «Немає активності, є реактивність». Завдання часу не дозволяли надовго залишати проблему активності поза межами уваги радянських психологів. Тому на рубежі 20 -30-х рр. ХХ в. стає популярним теза: «Вивчати людину як активного діяча в навколишнім середовищі». Однак ця теза не вирішувала проблему активності внаслідок неподоланої тенденції біологізації людини.

В аспекті розглянутої проблеми для нас важливо не виявлення слабких сторін енергетичної моделі творчих здатностей та їхня критика, а той факт, що залучення поняття «енергія» як матеріальний носій відповідало тому поясненню індивідуального розкиду в прояві творчих здатностей. Цьому прямо відповідало відповідне фізичне поняття, оскільки енергія в певнім поданні

виступає як позитивний скалярна величина, що володіє властивістю аддитивності. Одночасно воно закріпило механістичну традицію, що знає лише кількісні розходження, і визначило подання про творчі здатності як просто максимальному вираженні здатностей

Таке розуміння творчих здатностей, у свою чергу, підкріплювалося методично. Цьому сприяли методологія факторного аналізу, що потребувалася тестологією, і методом проблемних ситуацій. Цей метод у свій час уперше дозволив репрезентувати мислення як самостійну функцію, а потім піддати науковому аналізу його як продуктивний процес, що апелював лише до розумових здатностей людини. Метод проблемних ситуацій.

Метод проблемних ситуацій як спосіб експериментального дослідження мислення своїми коріннями йде в післядарвінські біологічні концепції вищих психічних процесів. Властиво, початок цим концепціям було покладено ще до виходу у світло книги Ч. Дарвіна «Походження видів». В 1855 р. Г. Спенсер у своїх «Основах психології» провів аналіз свідомості й інтелекту в плані біологічної адаптації організму до середовища, «безперервного пристосування внутрішніх відносин до зовнішніх», установлення між ними «відповідності» і рішення тих завдань, які ставить перед людиною його середовище. У зв'язку із цим вся функція мислення зводиться Спенсером до того, щоб «вступити в гру, коли виникають труднощі адаптації». Перехід від чисто філософського, умоглядного розгляду мислення в рамках відносини «раціоналізм – сенсуалізм» до розгляду його як пристосувальної функції, за допомогою якої людина вирішує поставлені «середовищем» проблеми, висунув на передній план винятково важке методологічне завдання експериментального з'ясування психологічної структури й механізмів суб'єктно-проектних відносин у всій їхній складності й суперечливості. Те, що «проблему» ставити перед людиною «середовище», стало вихідним пунктом скороченого розвитку всієї проблематики творчості. Як предмет експериментального дослідження проблема інтелектуальної активності виступала трансформовано й лише якимись окремими своїми сторонами – у рамках проблеми зовнішньої

детермінації розумового процесу.

Сформульоване Вюрцбургською школою визначення мислення як процесу рішення проблем наклало свій відбиток на всю наступну історію експериментальної психології мислення, що в певному змісті можна розглядати як історію розробки й застосування в психологічних дослідженнях мислення різних варіантів методу проблемних ситуацій. Починаючи з Вюрцбургської школи, у руслі різних напрямків у психології створювалися ті або інші структури експериментальних проблемних ситуацій, виявлялися окремі. Компоненти й закономірності інтелектуального процесу, у тому числі й процеси його детермінації. Але поступово все більш чітко вимальовувалася істина: проблемна ситуація як зовнішній об'єктивний стимул не є єдиною детермінантою розумового процесу, його творчої спрямованості й продуктивності.

Це, звичайно, не означає неможливості дослідження зазначеним шляхом загальних закономірностей мислення, розумових здатностей, рівень-розумового розвитку й т.п. У радянській психології дослідження мислення за допомогою проблемних ситуацій успішно здійснюється в рамках реалізації загального філософського принципу про взаємодію суб'єкта й об'єкта. У цьому плані значний інтерес представляє розроблена О. Матюшкіним [53] класифікація проблемних ситуацій.

О. Матюшкін розглянув всю сукупність проблемних ситуацій, використовуваних у всіх напрямках і школах психології мислення. Всі проблемні ситуації діляться їм на наступні класи: а) поведінкові завдання (як типовий приклад приводяться широко використалися біхевіористами маніпулятивні задачі-головоломки); б) «структурні» проблемні ситуації («гештальтпсихологія»); в) імовірнісні завдання (складені на основі розуміння мислення як імовірнісного процесу, при якому рішення приймається за принципом «так – ні»); г) інформаційно-семантичні завдання (завдання з «відсутньою» інформацією). Цей тип проблемних ситуацій, на думку Матюшкіна, є деяким розвитком гештальтистських завдань і «найбільше точно

характеризує найважливішу ознаку розумової творчої діяльності, ознака розвитку - досягнення суб'єктом нового...» [53].

Узагальнюючи ці особливості зазначених типів завдань, О. Матюшкін пропонує класифікацію проблемних ситуацій, в основу якої покладений принцип неузгодженості в процесі регуляції дії, тобто невідповідності належного й того, що є насправді. Він показав, що залежно від типу обраної для експериментів завдання (проблемної ситуації) виявляються різні сторони й різні закономірності мислення. «Визначаючи, – пише він, – комплекс умов, що викликають процес мислення, проблемна ситуація тим самим визначає в значній мірі й наступний процес рішення» [53].

Аналіз творчого мислення за допомогою проблемних ситуацій («система неузгодженості») практично здійснюється протягом десятків років. Разом з тим такий підхід повністю інтелектуальні фактори процесу творчого мислення, більше того, ігнорує особистісного складового цього процесу.

Пізнання по суті виступає тут лише у своїй пристосованій функції. Властивому методу проблемних ситуацій система повинності, з одного боку, штучно стимулює розумовий процес, з іншого боку – обмежує його конкретними умовами, задаючи як би «стелю» інтелектуальній творчості. У таких умовах випробуваний, як правило, видає стільки розумових здатностей і знань, скільки від нього вимагає завдання, і з'ясовує лише ті, що необхідно для її рішення.

Традиційна психодіагностика також виявилася неспроможною при рішенні питання про методи визначення вищих інтелектуальних можливостей людини. Із самого початку засновникам тестології було ясно, що структура творчої особистості багатогранна, інакше впливає на результати самої діяльності. Однак передбачалося, що цією обставиною можна зневажити й обмежитися при визначенні рівня розвитку інтелекту тестами на окремі його вияви.

Саме визначення «розумового віку» було покладено в основу вираховання «коефіцієнта рівня розумового розвитку» (іноді його називають «коефіцієнтом розумової обдарованості» або «рівнянням інтелекту»). Введень

В. Штертом, цей коефіцієнт (intelligence quotient – IQ – буквально: «інтелектуальна частка») представлений як відношення розумового віку до віку «хронологічного», тобто дійсному метричному [58]. Полемізуючи з К. Пірсоном із приводу його прийомів оцінки (мова йшла конкретно про визначення розумового рівня основоположника порівняльної психології Ф. Гальтона у віці 3 - 8 років), Л. Термен писала: «Дитина, що в 4 роки може робити речі, характерні для дитини 7- 8 років, є генієм першого порядку». По розрахунках Термена, IQ Гальтона у віці 4 - 8 років становив приблизно 2, тобто його розумовий вік перевищував дійсний. Таким чином, коефіцієнту IQ було додане значення показника загальної обдарованості.

Але чи дійсно об'єктом тестування є ті інтелектуально індивідуальні, якісні особливості розуму, які й становлять зміст інтелектуальної обдарованості? Не можна не погодитися з К. Гуревичем, що розвінчує кількісні зіставлення по IQ: «Бал» розумового рівня створює видимість психологічної диференціації індивідів, але за цією видимістю пропадають особливості кожного з них.

Незважаючи на те що вже на ранніх етапах розвитку тестології виникло очевидне протиріччя між спробами однозначної кількісної оцінки інтелекту і якісним психологічним аналізом його змісту, розуміння якого залишається в тестології спірним дотепер, практичні нестатки профвідбору й профорієнтації змушували йти по шляху створення всі нових «батареї» тестів, нових методів математичної обробки результатів тестування.

Важливим етапом у розвитку теоретичної бази тестології з'явилися роботи англійського психолога Ч. Спірмена, що розробив по суті новий метод – метод кореляційного аналізу, заснувань на факторному підході до оцінки розумових здатностей.

Однак найбільш важливим, цікавим для нашого дослідження представляється не його математичний апарат, що використовується в диференціальній психології дотепер, а теорія психологічного об'єкта тестування.

Ч. Спірмен послідовно критикує всі існуючі до того подання про інтелект і розумові здатності, що виступали для тестології як об'єкт кількісної оцінки. Показуючи незадовільність поняття «інтелект», Спірмен приводить суперечні одне іншому визначення, тлумачення цього поняття в різних авторів в огляді, що зберігає свою значимість і до наших днів.

Одним з яскравих прикладів хаосу в розумінні структури підлягаємого тестуванню «інтелекту» є відношення до таких, здавалося б, безперечній її складовій, як здатність до запам'ятовування. По Ч. Спірмену, половина авторів включає показник пам'яті в інтелект, половина ж – не включає, причому не тільки в теоретичних дискусіях, але й на практиці, при складанні тестів (Spearman). Так, відомі американські армійські тести, стандартизовані тести Отиса, Пресси, Іллінойського університету й т.п. виключають усякі завдання на запам'ятовування. Інші – від ранніх тестів Біне до пізніх тестів Торндайка – включають їх.

Різnobій спостерігався навіть у рамках однієї й тієї ж школи. Так, Торндайк хоча й включивши завдання на запам'ятовування у свою батарею тестів на інтелектуальну зрілість, однак він виключив цей показник з «національної» серії. Термін також виявив непослідовність, включивши завдання на запам'ятовування в індивідуальні тести й не включивши в групові. А. Біне, незважаючи на включення показників пам'яті у свою шкалу, заявивши, що «пам'ять і інтелект – різні психічні функції: перша лише стимулює другу».

Цей різnobій у розумінні структури інтелекту можна швидше за всі пояснити існуючою ситуацією: строкатістю спроб теоретичного осмислення інтелекту, що історично складалася під впливом ідей свого часу. Дарвінівський еволюційний підхід, вимоги педагогічної практики, структурні тенденції, що панувала в той час в фізиці – основні векторні складові, на основі яких психологія намагалася вирішити проблему генезису інтелекту і його змістовного розуміння, але природно, не могла ставити й вирішувати проблему історичної сутності інтелекту людини як якісно нового утворення.

Можна виділити три типи сформованих у той період концепцій інтелекту.

Біологічне трактування, відповідно до якого інтелекту – це розумова сила, що дозволяє «свідомо пристосовуватись до нових ситуацій». М. Штерн думав, що до ситуації такого роду може бути віднесена будь-яке завдання, а як результат і тести [58]. До біологічного ж трактування варто віднести біхевіористичні визначення інтелекту як поведінкової здатності, про які можна судити по ступені недоліком альтернатив у процесі проб і помилок, здійснюваних суб'єктом. Деякі представники біологічного трактування інтелекту розуміли обмеженість тестів (як засобу виявлення можливостей пристосування до нових ситуацій).

Педагогічне трактування: її прихильники зводили поняття інтелекту до навченості – той, у кого вище рівень інтелекту, розглядався як той, що володіє більше високою здатністю до навчання, і навпаки. Проблема співвідношення інтелекту й навченості не знята дотепер. У середині минулого століття вона була знову піднята у зв'язку з роботами вітчизняних психологів: С. Рубінштейна, П. Гальперіна, З. Калмикової, І. Менчинської. Нижче ми повернемося до цього питання, оскільки нам вбачається, що проблема «навченості» зважувалася на різних методологічних основах.

Структурний підхід до інтелекту: його розвивав Біне і визначав як здатність пристосування засобів до мети. Прояв інтелекту поряд з розумом розглядаються їм як відчуття й сприйняття. За визначенням Хеггерті, «інтелект – це практичне поняття, що позначає групу складних процесів, традиційно обумовлених психологією як відчуття, сприйняття, асоціації, пам'ять, уява, розрізнення, судження».

Загальне для всіх визначень цього напрямку втримується в принциповому положенні: «інтелект – це сукупність тих або інших здатностей». Втім, Біне, що розділяв структурний підхід, дає й неструктуроване визначення інтелекту як загального рівня здатності. До інтерпретації інтелекту як «загального рівня», «усередненого» або «сумарного» показника здатностей схилилося більшість прихильників визначення IQ.

Наведені підходи свідчать не тільки про відсутність єдиної теорії

інтелекту, але й про недостатнє диференційоване, нечіткісне вихідних зрозуміти, про змішання позицій. Незадовільність теоретичної бази для визначення об'єкта інтелектуального тестування спонукала Спірмена, як вказувалося вище, здійснити спробу факторного аналізу розумових здатностей. У результаті їм було виділено два головних фактори: загальний («джи-фактор» – від англ. general) і специфічний (для кожної здатності). Фактично Ч. Спірмена цікавив лише перший, загальний фактор, ідею якого він виношував з найперших своїх робіт. Уже в 1904 р. він писав: «Всі види інтелектуальної активності (під якими він має на увазі здатності) поєднує одна фундаментальна функція (або група функцій), у той час як залишаються, або специфічні, елементи, вірогідно, повністю різні для кожної активності». Для обґрунтування ідеї «загального фактора» Ч. Спірмен використовує чотиричленне («тетраедної») математичне рівняння, у якому співмножниками в лівій і правій частині виступають по двох різні здатності, узяті з кореляційної таблиці й оцінені за коефіцієнтом IQ. За допомогою такого досить простого математичного прийому Спірмен доводить універсальність цього фактора, що психофізіологічне трактується їм не як якісна «розумова цілісність» або «інтелект», а як споконвічний і незалежний показник, яким можна було б виміряти й «розумову цілісність».

Та останнє для Ч. Спірмена – взагалі зайве поняття, нічим не відрізняється від висміяного їм поняття «інтелект» як показника «рівня», «середнього рівня» або «проби» розумових здатностей людини. «Подібний вимір просто неможливо й, по правді, – ніколи щиро (ніким) не приймався», – підкреслює він. Тім самим він відкидає й так званий рівень «загальної обдарованості». Приведемо у зв'язку із цим більше докладну витримку, що стосується ролі й сутності «джи-фактора», оскільки ідея «джи-фактора» поклала початок самостійному напрямку в психології мислення – енергетизму, що розвивались незалежно від тестології. «Джи-фактор» розглядається як фактор, що входить в міру здатностей всіх видів і є константним для даного індивіда, хоча й розрізняється істотно в окремих індивідів. Він незмінно

включається в усі операції вивчення, застосовується до вимірів напруженості – інтенсивності й екстенсивності. «Джи» виявився разюче незалежним стосовно всіх проявів інертності. Спірмен зовсім не випадково позначає «загальний фактор» лише буквеним символом, не приклеюючи до нього ярликів «інтелект» і «загальна обдарованість», ні якого-небудь іншого традиційного психологічного названня. До речі, у своїх більше пізніх роботах він відмовився від висунутого їм в 1904 р. як попередній термін «general intelligence», що переводитися як «загальна обдарованість», а «ієрархія специфічних інтелектів» перетворилася у нього в ієрархію специфічних факторів окремих розумових здатностей. Всі ці трансформації, звичайно ж, мають не тільки термінологічне значення.

Що ж все-таки розуміється під «джи-фактором», який реальний зміст вкладає в нього Спірмен? Відштовхуючись від порівняння закону зберігання фізичної енергії, він висуває гіпотезу, що «джи» вимірює щось аналогічне енергії. По Спірмену, це деяка сила, здатна передаватися від однієї розумової операції до іншої. «Навіть із фізіологічної точки зору, – пише він, – є деякі підстави сподіватися, що рано або пізно якась така енергія буде відкрита в нервовій системі, особливо – церебральному кортексе. Більше того, кілька інших універсальних пізнавальних факторів можуть розглядатися як додаткові аспекти тієї ж енергії: якщо «джи» вимірює її кількість, те два інших можуть представляти її енергію й коливання». Розвиваючи далі свою гіпотезу, Спірмен говорить про двигун, що приводиться в дію цією енергією (церебральний кортекс), і інженері, що управляє двигуном і який умовно позначається автором як фактор «В» (когнітивні акти, зокрема самоконтроль), що дозволяє різним людям реалізувати однакові розумові здатності з різним ступенем глибини й обдарованості .

Подібні аналогії представляються характерною рисою того часу, данині провідні в тій науці – фізиці (порівн. з гештальтпсихологією). Маються на увазі «поведінкові одиниці»: а) «загальна інерція», відносна воля від якої, по Гарнету й Спірмену, надає розуму «швидкість» і «оригінальність»; б) «загальна

осцілляція», або коливання розумової ефективності, проявом якої може бути стомлення.

І все-таки Ч. Спірмен проявляє достатню обережність, з визначеністю затверджуючи, що «джи», бути може, «лише магічна функція великої кількості елементів з випадковим розподілом. І нам немає абсолютно ніякої необхідності йти далі цього дійсно встановленого факту». Проте всього через три роки (в 1930 р.) Спірмен формулює свою гіпотезу вже як кількісний енергетичний закон, що говорить: «Любий розум зберігає свою загальну потужність (або продуктивність) кількісно незмінної, хоча й мінливої у своєму якісному вираженні». В іншому формулюванні «закон» говорить: «Розум діє так, ніби він мав у своєму розпорядженні фіксовану кількість загальної енергії». Цей «закон», по визнанню самого Спірмена, відкидався й критикувався навіть фізіологами, але, як він затверджує, до 1930 р. був підтверджений «епохальними експериментами Лешлі на тваринах у його клінічних дослідженнях енергії» (там же). Спірмен погоджується не тільки з такою інтерпретацією інтелекту, але й з допущеним Лешлі вульгарною-матеріалістичною відомістю інтелекту («складні функції») до кількості мозкової тканини.

Дійсно, Лешлі доводити первісну гіпотезу Ч. Спірмена до логічного завершення: «Інтелект - це функція деякої неподільної кількості» (там же). Таким чином, у своїх пошуках енергетичної бази інтелектуальних здатностей Спірмен, по суті, заходить в глухий кут. Крім того, «кількісна константа продуктивності розуму», за словами самого автора, виявляється підданою сильним впливам інших кількісних законів, зокрема «закону часткового вольового контролю» і «закону споконвічних сил», до яких (силам) він відносить, наприклад, спадковість, сон, хвороба й навіть смерть.

Спірменовская теорія двох факторів, що, як ми бачили, вірніше було б назвати «однофакторною», зазнала критики в частині її математичного апарата. Л. Терстоун, з ім'ям якого зв'язаний наступний етап розробки методів факторного аналізу інтелекту, показавши, що метод тетраедричних розходжень –

лише окремий випадок мультифакторного аналізу. Доводячи неможливість існування одного загального фактора для розумових здатностей, Терстоун вводить в математичний аналіз результатів інтелектуальних тестів поняття групового фактора (сформульованого раніше Холзингером), тобто фактора, загального для двох або більше здатностей. Однак, визнаючи той факт, що метод групових факторів дозволивши підправити факторний аналіз Спірмена й залишився робочим методом тестологів до наших днів, випускають із виду психологічну інтерпретацію методу самим Терстоуном. На його думку, зовсім безглуздо розглядати фактори як щось реально існуюче, підмет виявленню й тлумаченню. Цьому тестологічному варіанту фізичного принципу невизначеності цілком відповідає витримане в прагматичному дусі терстоновського визначення інтелекту: це – ті, «про що можна судити по ступені досконалості дій у якійсь ситуації».

Роботи Терстоуна дали поштовх до подальшого розвитку мультифакторного аналізу інтелекту в самому невизначеному його значенні. Об'єктом факторного аналізу стали самі виділені Лактори, що привело до появи факторів «іншого порядку» і подальшому заплутуванню психологічної картини інтелекту. Характерна щодо цього робота Дж. Кеттела, у якій виділяються два фактори іншого порядку – «флюїдний інтелект» і «кристалічний інтелект». Опис цих факторів (залежно від культури, навчання, швидкості реакції, поразки різних відділів мозку й т.п.) являється яскравим свідченням безпорадності в їх психологічній інтерпретації, обумовленої відсутністю чітких вихідних теоретичних позицій відносно підмета тестуванню об'єкта.

Навіть Терстоун вказував, що факторний аналіз аж ніяк не означає відомості психологічного дослідження до алгебри та статистики й що центр ваги дослідження завжди лежить у створенні й теоретичному обґрунтуванні методики проведення експерименту.

Однак таке обґрунтування було ускладнено із самого початку кількісним підходом, що виключав причинні, якісні та інші закономірності й фактори. Тестування з його вірогідними закономірностями просто виключало таку

можливість.

Це показала А. Анастасі, аналізуючи заподій труднощів у факторному аналізі й тестуванні взагалі; вона підкреслювала, що більша частина розглянутих робіт виконувалася в плані опису різних факторів, установлених для однотипних груп людей, і оцінювала скоріше психологію американських студентів і міських школярів, ніж індивідуальні розходження в психології, інтелектуальному рівні й т.п. людей взагалі. Різномісний в оцінці результатів факторного аналізу виникає, по Анастасі, через недостатній облік специфіки випробуваних (вік і т.д.), що приводить до появи великого вікового «розкиду» даних: перевазі загального фактора в дошкільників при майже повній відсутності спеціалізації по групових факторах; деякому убуванню «джи-фактора» у школярів при збільшенні групових факторів і росту незалежності цих факторів друг від друга. Ще більше цю тенденцію відзначено в студентів. Анастасі пояснює відкриття Спірменом «джи-фактора» тим, що він працював зі школярами молодших класів. Надалі «джи» заперечується дослідниками, що працювали зі студентами й довели існування групових факторів, що не корелюють між собою.

1.3. Обдарованість як соціальний феномен: сутність та основні компоненти

На сьогодні вітчизняні та зарубіжні вчені не дали єдиного уніфікованого визначення поняття «обдарованість». Тому аналіз сутності цього феномена стає важливим для досягнення мети нашого дослідження.

Поняття «обдарованість» (англ. gift; talent; нім. Begabung) є багатозначним та має низку тлумачень у наукових дослідженнях з різних наук. В основі багатьох визначень лежить визнання, що коренем слова «обдарованість» є «дар». Цим підкреслюється, що людина володіє чимось тим, що нею не заслужено, не зроблено, а подаровано їй від народження.

«Обдарований – це той, хто наділений природним талантом» [64, 402]. «По суті можливість існування такого дару є визнанням факту існування індивідуальних розходжень між людьми, зумовлених не тільки впливом навколишнього середовища та виховання, але й іншими, можливо, на сьогодні ще не відомими чинниками» [47, 185].

Термін «обдарованість» викликає багато спірних питань. Якщо одні дослідники вважають обдарованість генетично обумовленою якістю, певною виключною характеристикою індивіда, то інші впевнені, що будь-яка людина має здатність до творчості, і в цьому розумінні обдарованість являє собою «не виключність, а «потенціал», «дар», що є у кожного, проте не кожним реалізується» [24, 319]. Відповідно до цього обдарованість дитини в якості складових має як генетичну базу, так і соціальні аспекти. В будь-якому разі, сутність обдарованості пов'язується з певними характеристиками, визначення яких і є принциповим для нашого дослідження.

Найбільш розповсюдженим визначенням обдарованості є визначення німецького психолога В. Штерна: «це загальна здатність індивіда орієнтувати своє мислення і поведінку на нові вимоги, вміння підлаштовуватись до нових завдань і життєвих умов» [58, 10]. У такому розумінні провідним є акцент на адаптаційному потенціалі особистості.

Незважаючи на критику Ч. Спірмена, аргументи якого спрямовані проти «пристосовуваності» і теологічності, визначення, дане В. Штерном, залишається провідним у сучасній трактовці проблеми обдарованості. В плані нашого розгляду досить продуктивним є положення про те, що обдарованість знаходиться під впливом всієї системи умов життєдіяльності особистості. Вона нерозривно пов'язана з усіма аспектами життя людини, а тому виявляється на різних його етапах.

Але адаптаційні акценти в розумінні обдарованості, як не є достатніми для дослідження цього феномена. Саме тому звернемося до інших його визначень.

У теоретичних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених

(Н. Лейтеса, А. Матюшкіна, Б. Кларка, Дж. Рензулі, С. Риса та ін.) обдарованість тлумачиться як вроджена анатомо-фізіологічна особливість нервової системи (задатки), що розвивається у процесі спеціально організованої діяльності, а тому може виявлятися у різних вікових періодах.

Д. Богоявленська визначає обдарованість як «системну якість психіки, яка розвивається протягом всього життя і визначає можливість досягнення людиною більш високих, порівняно з іншими людьми, неабияких результатів в одному або кількох видах діяльності». При цьому обдарована дитина – «це дитина, яка виділяється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (або має внутрішні передумови для таких досягнень) в тому або іншому виді діяльності» [12, 12].

Очевидно, що ключові акценти в наведених визначеннях фіксують взаємозв'язок певних психологічних особливостей особистості з результатами її діяльності. У такому акценті міститься певна база для позначення зв'язку між індивідуальним та соціальним при дослідженні обдарованості, адже визнання значущості результатів можливе саме на рівні соціального.

У сучасній науковій літературі [5] існує ще цілий ряд тлумачень терміна «обдарованість»:

- 1) якісно своєрідне узгодження здібностей, що забезпечує успішність діяльності; спільний прояв здібностей, що являють собою певну структуру;
- 2) загальні здібності, або їх компоненти, що обумовлюють спектр можливостей людини, рівень і особливості її діяльності;
- 3) розумовий потенціал як цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей і здібностей до навчання;
- 4) сукупність задатків, природних даних, характеристика ступеня виявлення і своєрідності природних передумов здібностей;
- 5) талановитість;
- 6) наявність внутрішніх детермінант видатних досягнень.

Певною мірою погоджуючись з цими тлумаченнями, ми підкреслюємо, що термін «обдарованість» головним чином означає, що особистість має

незвичайні здібності, наприклад, схильності до самостійного навчання і абстрактного та незалежного мислення. У такому ракурсі базовим можна вважати таке визначення: «обдарованість – це високий рівень розвитку здібностей людини» [51].

Відповідно для ідентифікації обдарованої особистості важливою є наявність у неї певних якостей, рис, характеристик.

Так, Л. Торндайк, Л. Термен, В. Штерн виділяють наступні ознаки обдарованості: випередження за терміном розвитку; ранній розумовий підйом; узгодження нестандартності й творчості у мисленні; мінливість рівня розумових переваг; віковий розвиток активності; сензитивні періоди розвитку; нерівномірність темпу вікового розвитку [5; 48; 58].

В. Штерн до особистісних проявів обдарованості відносить: виражену спрямованість інтересів; особливості ціннісних орієнтацій – особистісну значущість певного виду діяльності, її творчий характер; підвищену мотивацію досягнення (домінування мотивації досягнення над мотивацією уникнення невдач); особистісну зрілість; розвиток метапотреб («потреб зростання» за А. Маслоу), спрямування до самоактуалізації, готовність до саморозвитку [43].

Сучасні дослідження довели наявність у обдарованих людей особливого типу мислення – дивергентного (нелінійного), високий рівень сенсорики, а також такі індивідуально-особистісні якості, як висока пізнавальна активність, наполегливість, найвищий рівень працездатності [7; 9].

У будь-якому разі більшістю теоретиків і практиків обдарованість сприймається як високий рівень розвитку здібностей людини, що відрізняє її від інших і дозволяє досягати особливих успіхів у тій або іншій сфері діяльності [28; 35]. Така інтерпретація, безумовно, має право на існування, проте на практиці диференціація обдарованих людей з високими здібностями виявляється досить складною.

Тому, стосовно проблем ідентифікації обдарованості, саме динамічний підхід, який висуває на перший план аналіз процесу розвитку обдарованості, означає зміну парадигми в області процесу ідентифікації обдарованості: перехід

від діагностики відбору до діагностики розвитку. Головними стають не удосконалення психометричних процедур і якісна оцінка рівнів розвитку здібностей, не відбір обдарованих, а виявлення конкретних перешкод на шляху розвитку обдарованості, шляхів їх подолання. Л. Виготський цілком справедливо зазначав, що, «якщо ми знаємо, як із слабкості виникає сила, а з недоліків – здібності, то ми тримаємо у своїх руках ключ до проблеми дитячої обдарованості» [21].

У такій конотації обдарованість – це не дискретний, а неперервний феномен. Сьогодні взагалі прийнято вважати, що ступенем обдарованості є результат діяльності людини, завдяки чому створюється щось нове або відкриваються можливості для більш легкого досягнення того, що робили раніше з більшими втратами часу або енергії.

Таким чином, обдарованість асоціюється зі специфічним узгодженням схильностей, що є умовою високих інтелектуальних здібностей, і характеризується вагомими досягненнями у діяльності. При цьому обдарованість пов'язується із загальними здібностями індивіда [48].

Ми цілком погоджуємося з тим, що обдарованість являє собою комплекс задатків і здібностей, які за сприятливих умов надають можливість досягти значних успіхів у певних видах діяльності порівняно з іншими людьми. Ми сприймаємо її як інтеграцію різних здібностей з метою досягнення позитивних результатів у конкретній діяльності.

Акценти на тому, що до визначення обдарованості входять результати діяльності, роблять важливим підходи до її визначення саме у цьому ракурсі. В ньому особливу групу становлять визначення обдарованості, в яких використовуються наступні критерії: різноманітність сфер прояву обдарованості; ступінь відкритості, що дозволяє відносити до обдарованих і учнів, що поки не мають видатних досягнень; точність і відмежування обдарованості від інших феноменів, процесів і явищ.

Аналізуючи наведені вище визначення, можемо зробити висновок, що обдарованість асоціюється з певним поєднанням потенційних можливостей (як

об'єктивного, так і суб'єктивного характеру), що є гарантією прояву здібностей і вагомих здобутків у діяльності [16].

Враховуючи потенціал конструктивістської парадигми у дослідженні обдарованості, важливо у нашому дослідженні акцентувати увагу на сконструйованій моделі обдарованості, її складових та ознаках.

Концептуалізація цього феномена в такому ракурсі здійснюється також у рамках робочих визначень дитячої обдарованості, що використовуються в статутах багатьох шкіл, гімназій, ліцеїв [22; 38]. Їх аналіз дозволяє зафіксувати, що найбільш поширеним є розуміння обдарованості як здатності досягати найвищих показників у різних сферах. У всіх цих визначеннях виявляються певні загальні риси:

1. У формулюваннях не береться до уваги принципова різниця обдарованості дорослої (зрілої, продуктивної) і дитячої (такої, що розвивається, потенційної, непродуктивної).

2. Оскільки дослідники орієнтуються на категорію досягнень, то обирають тільки такий діагностичний інструментарій, що виявляє обдарованість явну, яка виявляється тільки у 20–30% випадків. 70–80% обдарованих учнів з прихованою обдарованістю залишаються за межами поля діяльності діагностичних програм і проектів розвитку обдарованості.

3. Ставлячи за мету досягнення видатних результатів, такі дослідники у більшій мірі діють у режимі експлуатації, а не довготермінового розвитку обдарованості, що досить деструктивно впливає на якість, потенціал, динаміку та характер становлення обдарованості.

На основі проведеного аналізу ми даємо визначення обдарованості як індивідуальної потенційної сукупності спадкових (задатки), соціальних (сприятливе соціальне середовище) і особистісних (позитивна «Я»-концепція, наявність відповідних вольових, мотиваційних якостей, спрямованості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня, що є вищим щодо умовно «середнього», завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній області діяльності.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

2.1. Проблема творчої обдарованості студентів

Вагомий внесок у вивчення проблеми творчої обдарованості здійснено багатьма дослідниками (Д. Богоявленская, Л. Виготський, Дж. Гилфорд, В. Дружинін, О. Кульчицкая, Н. Лейтес, А. Матюшкин, В. Моляко, В. Моргун, Я. Пономарів, В. Рибалка, Р. Семенова, Б. Теплов і ін.). У той же час, не дивлячись на різноманіття досліджень творчої обдарованості в педагогіці й психології, стандартні навчальні програми й навчальний процес дають мало можливостей для її прояву й розвитку. Це тільки один з факторів, що стримують ефективну взаємодію викладачів і студентів у процесі розвитку творчої обдарованості. Практика роботи вищої школи дозволяє до таких факторів віднести: орієнтованість утворення на «середнього» студента; відчутний розрив між розвитком науки, суспільних умов і змістом навчальних програм; повільно впроваджуються активні методи й форми навчальної діяльності; робота частини викладачів вузів по застарілих принципах, не орієнтованим на підготовку випускника до творчої практичної діяльності; невисокий рівень знань абітурієнтів і слабо виражене їхнє професійне самовизначення. Дані дослідження дозволяють затверджувати, що ключова проблема творчої обдарованості має широкий спектр і характеризується багатоаспектністю. Пріоритетною областю вивчення можна назвати процес становлення людини, допомога в знаходженні їм самого себе. Ця тема знаходить висвітлення в нормативних документах всіх рівнів, у теоретичних положеннях і на практиці. Труднощі реалізації даного напрямку обумовлені, значною мірою, не тільки змінами, що відбуваються в суспільстві, але й особливостями педагогічного утворення. Однієї із причин такого положення є

неуважність до здатностей, потенціалу, обдарованості майбутнього вчителя в педагогічному вузі.

Педагогічна обдарованість, як обдарованість спеціальна, була предметом розгляду Ф. Гоноболина, Н. Левитова, Н. Щербакова, Н. Куликова, Н. Кузьміній, Б. Коссова. Розуміння педагогічної обдарованості через категорію здатностей дало можливість визначити педагогічну обдарованість як комплекс здатностей, що дозволяють найбільше ефективно здійснювати педагогічну діяльність. Дослідники стверджують, що системоутворюючою якістю педагогічних здатностей є особистісні здатності: любов до дітей і розташування до них, витримка й самовладання (А. Маркова, К. Платонов, В. Сухомлинский, В. Шадриков). Відзначається важливість: організаційно-комунікативних здатностей (педагогічний такт, планування, спостережливість) (Ф. Гоноболін, В. Страхів, Н. Кузьміна); дидактичних здатностей, обумовлених як дидактичні вміння (уміння пояснювати, уміння підбирати засоби й методи з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, уміння формувати потрібну мотивацію, здатність до самоосвіти) (Б. Коссов, Н. Кузьміна, А. Щербаков).

Невід'ємним компонентом педагогічних здатностей є спеціальні педагогічні здатності, до яких ставиться знання предмета, знання й володіння методами навчання по предмету. Проте, виявлені властивості особистості, необхідні для ефективної роботи вчителя не дали однозначної відповіді на питання про ядро педагогічної обдарованості у виді своєї абстрактності, відірваності від особистості і її життєдіяльності. Тому, підставою для осмислення сутності педагогічної обдарованості з'явилася безпосередньо особистість майбутнього вчителя, його духовність, гуманність, творчий потенціал, тобто «специфічно-людські» прояви. Можливість і право кожного бути вихователем для іншого, на думку А. Петровського обумовлено соціально-психологічними передумовами, зокрема здатністю індивіда бути особистістю, що перетворить емоціогенну, вольову, поведінкову сферу інших людей.

Дослідники визнають значимість для майбутнього вчителя гуманістичної спрямованості на «становлення людського в людині», духовних здатностей, що

проявляються в прагненні до духовного прогресу — розумовому, моральному, діяльністному (А. Маркова, В. Шадриков). Виходячи з вищесказаного, то педагогічна обдарованість може розглядатися не тільки як виняткове явище, але і як потенціал, наявний у кожного. Дане положення обґрунтовано також вітчизняними й закордонними джерелами, що розглядають, обдарованість як потенціал (А. Савенков, Дж. Рензулли). [46].

У дослідженні І. Періг [61] підкреслене, що формування фахівця як творчої особистості, що сполучить у собі високий професіоналізм із соціально-психологічними якостями гуманіста й патріота, здатного вирішувати науково-технічні й соціальні проблеми сучасності. У зв'язку із цим для розвитку творчої обдарованості студентів необхідно створювати сприятливі соціальні й психологічні умови, адже творчий потенціал може бути непоміченим або заблокований і реалізуватися на недостатньому рівні або зовсім не використатися.

Дослідниками були теоретично проаналізувати сутність і специфіка психологічних умов розвитку творчої обдарованості студентів закладу вищої освіти, складена структурно-функціональна модель творчої обдарованості студентів вищого навчального закладу, розроблена й апробована психолого-педагогічна програма визначення, стимуляції, розвитку й актуалізації творчої обдарованості майбутніх фахівців, обґрунтовані методичні рекомендації з її втілення в навчально-виховний процес вищого навчального закладу.

О. Раковська у проведеному дослідженні показала наступне.

По-перше. Розвиток творчої активності студентів середніх професійних освітніх установ у логіку навчального проекту засновано на творчому мисленні, супроводжується психологічними процесами й має наступні основні характеристики (суб'єктивність, предметність, активність, цілеспрямованість, умотивованість, усвідомленість), функції (самоперетворення, адаптація, рефлексія й пошук) і етапи (аналітичний, дослідницький, стратегічний і презентаційний).

По-друге, зміст структурних компонентів (мотиваційно-ціннісний;

інноваційно-технологічного; індивідуально-творчого) дидактичної моделі розвитку творчої активності студентів розкривається через модулі (загально-дидактичний, предметно-методичний й психологічний), що забезпечують особистісну мотивацію на основі мети, змісту, розробки задуму, реалізації й одержання конкретних результатів у вигляді створення нових навчальних проектів.

По-третє, реалізація механізму педагогічного супроводу моделі розвитку творчої активності студентів коледжу, що включає вивчення освітнього середовища коледжу, методику відбору змісту й організації навчальної проектної діяльності, алгоритм спільної діяльності викладачів і студентів у логіку навчального проекту, не тільки дозволяє на основі виділених показників діагностувати рівень творчої активності студентів, але й сприяє актуалізації результатів навчання. Теоретичні й практичні результати даних досліджень використалися нами як джерела для побудови оригінальної технології.

Учений-педагог І. Гладиліна у дисертаційному дослідженні, присвяченому розвитку творчої обдарованості молоді у вищій школі, відзначає, що систематизація творчої обдарованості відрізняється в одних випадках типовістю, в інші – яскраво вираженою специфічністю. Адекватне розуміння змісту технології розвитку творчої обдарованості студентів передбачає розгляд системи понять дослідження.

Творча обдарованість студента відображає творчу сутність його особистості й проявляється у творчій діяльності, взаємодії з іншими. Творча обдарованість студентської молоді в результаті навчання у вузі розвивається й змінюється залежно від розумів організації навчально-виховного процесу, активності й інтересів що навчаються.

Творча обдарованість молоді проявляється у творчій діяльності й взаємодії, визначає її успішність, зв'язана з усіма сторонами особистості. Здатності відображають психічні процеси особистості, але це відбиття значною мірою коректується мотивами, інтересами, потребами особистості [71]. При дослідженні процесу розвитку творчої обдарованості молоді у вищій школі

були вивчені не тільки творчі вміння й особливості психічних процесів, але й спрямованість особистості на творчу діяльність.

Ученими був проведений ряд досліджень, у яких обґрунтована необхідність вивчення соціальних факторів, що істотно впливають на рівень розвитку особистості.

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що структура творчо обдарованої особистості складна й мультифакторна по своїй природі, обумовлює специфікою процесу творчості й обдарованості.

Творчо обдарована особистість – це особистість, що внаслідок впливу зовнішніх факторів придбала необхідні для актуалізації своєї творчої обдарованості додаткові якості, що сприяють досягненню творчих результатів в одному або декількох видах творчої діяльності.

Таким чином, розвиток творчої обдарованості молоді у вищій школі, що веде до успіху у творчій діяльності відображає:

- потреба особистості у творчій діяльності;
- характерологічні особливості особистості;
- творчі вміння;
- індивідуальні особливості психічних процесів.

Для визначення можливостей впливу утворення на становлення творчої обдарованості майбутнього фахівця необхідне вивчення особливостей студентського віку.

I.. Кон аналізуючи студентський вік, відзначає, що він відкриває щабель індивідуалізації й збігається з періодом кризи юності, що пов'язаний з пошуком свого вкорінення у світі, прилученні до нього, з виробленням власного світогляду, з визначенням своєї самобутності й унікальності. У зв'язку із цим необхідно ставити питання визначення студента в культурі й реалізації в професії. Очевидно, що студентський вік є сприятливим періодом для присвоєння творчого, гуманістичного змісту вищої освіти.

Вища школа служити не тільки і може бути не стільки для передачі спеціальних знань, скільки для розвитку і відтворення особливого культурного

прошарку, найважливішим елементом якого є і сам фахівець. Його як представника визначеної культури характеризує не тільки специфічний набір знань і умінь, але і визначений світогляд, життєві позиції і цінності, особливості професійної поведінки і т.д. Тому фахівець не тільки передає студентові знання і професійні уміння, а прилучає його до визначеної культури, і щоб ця культура розвивалася і відтворювалася, необхідні живі люди, живе людське спілкування.

Для того щоб при побудові програми врахувати можливості і споживи студентів, потрібно добрі їх знати. Але особливості пізнавальної сфери особистості прямо зв'язані з всіма іншими її підструктурами й особистістю в цілому. Успішна навчальна діяльність студента залежить не тільки від ступеня володіння прийомами інтелектуальної діяльності; вона обумовлена також особистісними параметрами навчальної діяльності – стійкою системою відносин студента до навколишнього світу і до самого собі.

На які ж питання варто звертати увагу у зв'язку з необхідністю обліку вікових особливостей і індивідуальних відмінностей студентів у навчально-виховному процесі вузу? Сучасні студенти – це, насамперед, молоді люди у віці 18 - 25 років. У приведених вище класифікаціях періодів життя людини цей вік визначається як пізня юність або рання зрілість. Відсутність єдиного терміна вже говорити про складності, неоднозначності психологічних характеристик цього періоду життя. Дуже важливо мати на увазі, що людина безупинно еволюціонує як єдине ціле, так що ні одну сторону його життя не можна зрозуміти у відриві від інших сторін.

Візьмемо, наприклад, такий, здавалося б що не має відносин до педагогічної ситуації параметр, як фізичний розвиток молодих людей. Студентський вік характеризується найвищим рівнем таких показників, як м'язова сила, швидкість реакцій, моторна спритність, швидкісна витривалість та ін. Як прийнято говорити, це вік фізичної досконалості людини. Більшість спортивних рекордів установлено саме в цьому віці. Однак, як свідчать дані Всесвітньої організації охорони здоров'я, саме студенти характеризуються

гіршими показниками фізіологічних функцій у своїй віковій групі. Смороду лідирують по числу хворих гіпертонією, тахікардією, діабетом, нервово-психічними порушеннями. Заподій цього, як показують дослідження, криються в тім, що в процесі вузівського навчання студенти відчують сильну психічну напругу, часто руйнівну для здоров'я.

Викладач повинен враховувати, що ці навантаження особливо великі в періоди контролю й оцінювання. Але саме отут часто відбувається одна з найгрубіших педагогічних помилок: негативну оцінку результатів засвоєння навчальної програми викладач переносить на оцінку особистості студента в цілому, даючи студентові знати за допомогою міміки, жестів, а ті й у словесній формі, що він нерозумний, ледачий, безвідповідальний і т.д. Змушуючи студента переживати негативні емоції, викладач впливає на фізичний стан і здоров'я студента.

Навчання у вузі вимагає великих витрат години й енергії, що обумовлює деяку затримку соціального становлення студентів у порівнянні з іншими групами молоді. Цей факт часто породжує у викладачів помилкове уявлення про студентів як про соціально незрілі особистості, які потребують постійної опіки, поблажливому відношенні. Сам того не усвідомлюючи, викладач у цьому випадку як би ставить планку, обмежує рівень, до якого студент, з його уявлення, може розвинути свої особисті якості, такі як відповідальність, ініціативність, самостійність. Вихованець (у даному випадку студент) не усвідомлено сприймає таку програму і, що особливо прикро, внутрішньо приймає її. Людині властиво легко адаптуватися до занижених вимог: у цих умовах здібності студента не тільки не розвиваються, але і часто деградують.

Відношення ж педагога до студента як до соціально зрілої особистості, навпроти, як би відсуває планку, розкриває нові обрії, тим самим не обмежуючи можливості розвитку особистості, а підсилюючи їх своєю вірою, внутрішньою підтримкою. Як правило, саме в студентському віці досягають максимуму у своєму розвитку не тільки фізичні, але і психологічні властивості і вищі психічні функції: сприйняття, увага, пам'ять, мислення, мова, емоції і почуття.

Цей факт дозволив Б. Ананьєву зробити висновок про те, що даний період життя максимально сприятливий для навчання і професійної підготовки. У цей період відбувається активне формування індивідуального стилю діяльності [2].

Переважне значення в пізнавальній діяльності починає здобувати абстрактне мислення, формується узагальнена картина світу, встановлюються глибинні взаємозв'язки між різними областями досліджуваної реальності. Якщо викладач не розвиває саме ці здібності, у студента може закріпитися навичка напівмеханічного запам'ятовування досліджуваного матеріалу, що веде до росту показної ерудиції, але гальмує розвиток інтелекту. Результати спеціальних обстежень показують, що в більшості студентів рівень розвитку таких інтелектуальних операцій, як порівняння, класифікація, визначення, досить невисоке [30]. Викладачу найчастіше доводиться докладати великих зусиль, щоб перебороти школярське відношення до навчання: орієнтацію тільки на результат інтелектуальної діяльності і байдужість до самого процесу рухові думки.

Лише небагато більш половини студентів підвищують показники інтелектуального розвитку від першого курсу до п'ятого, і, як правило, таке підвищення спостерігається в слабких і середніх студентів, а кращі студенти часто ідуть з вузу з тим же рівнем інтелектуальних здібностей, з яким прийшли [30].

Найважливіша здатність, яку повинен придбати студент у вузі, – це, власне, здатність учитися, що радикальним образом позначиться на його професійному становленні, тому що визначає його можливості в після вузівській безперервній освіті. Навчитися вчитися важливіше, ніж засвоїти конкретний набір знань, які в наша година швидко стають застарілими. Ще важливіше здатність самостійного здобування знань, заснована на творчому мисленні.

Особливо бурхливо в період вузівського навчання йде розвиток спеціальних здібностей. Студент вперше стикається з багатьма видами діяльності, що є компонентами його майбутньої професії, тому на старших

курсах необхідно приділяти особливу увагу діалоговим формам спілкування зі студентами, зокрема, у процесі виконання ними курсових і дипломних проектів, проходження практик і т.д. [59] Передача «особистісного знання» можлива, як правило, тільки в схемі «учитель – учень». Емоційна сфера в студентському віці приходить до деякого урівноваженого стану, «заспокоюючись» після свого бурхливого розвитку в підлітковий період. Але визначені відголосся минулих «бур» іноді дають про себе знати, особливо в студентів із затримкою особистісного розвитку, тобто страждаючих інфантилізмом. Часто може спостерігатися гіпертрофована і трохи абстрактна незадоволеність життям, собою й іншими людьми. При неадекватному педагогічному впливі такі стани можуть стати причиною деструктивних тенденцій у поведінці. Але при звертанні енергії цього емоційного стану на рішення складної і значущої для студента задачі незадоволеність може стати стимулом до конструктивної і плідної роботи.

Виражений і часто підкреслений раціоналізм у звертанні викладачів зі студентами негативно позначається на розвитку їхньої емоційної сфери в цілому. Тому викладачу необхідно свідомо стежити за тим, чи не переходить небезпечну рису майже неминучий дисбаланс раціонального й емоційного в стилі його спілкування зі студентами. У цьому випадку без деякої, часом навіть додаючи штучно, емоційної теплоти ефективність його роботи зі студентами може сильно знизитися навіть при її дуже високому змістовному рівні. Без прийняття таких мір у викладача самого можуть виникнути емоційні перевантаження, ще більш посилюючи труднощі перебування вірного емоційного тону в спілкуванні зі студентами.

Найголовніша особливість юнацького віку (включаючи і пізню юність) складається в усвідомленні людиною своєї індивідуальності, неповторності, у становленні самосвідомості і формуванні образу «Я». Образ «Я», по І. Кону, – це соціальна установка, відношення особистості до себе, що включає три взаємозалежних компоненти: пізнавальний, емоційний і поведінковий. За останні десятиліття відбулося зрушення піка становлення самосвідомості з віку

17-19 на 23-25 років. Становлення самосвідомості актуалізує прояв найважливіших і часто суперечливих потреб юнацького віку - у спілкуванні, самоті, у досягненнях та ін. Потреба в досягненні, якщо вона не знаходить свого задоволення в основній для студента навчальній діяльності, закономірно зміщується на інші сфери життя - у спорт, бізнес, суспільну діяльність, хобі або в сферу інтимних відносин. Але людина обов'язково винна знайти для собі область успішного самоствердження, в іншому випадку йому загрожує хвороба, невротизація або кримінальне життя. Потреба в досягненнях часто входить в конфлікт із потребою в спілкуванні, і розв'язання цього конфлікту на користь тієї або іншої потреби приводить до подальших особистісних змін.

Конфлікт може виникнути і між потребою в досягненнях і пізнавальною потребою, що задовольняється в ході творчої дослідницької діяльності, з огляду на часто значну залишковість у часі реальних прикладених зусиль і визнання успіхів у науковій діяльності. І отут відповідальна роль викладача, що виступає в ролі першого експерта, що дає студентові «зворотній зв'язок» про результати його дослідницької роботи. Своїми оцінками він може необережно відняти у студента всяку надію і, відповідно, бажання стверджуватися на ниві науки і підштовхнути його до вибору інших сфер життя для самоствердження і задоволення споживи в досягненні. Із соціальної крапки зору дуже важливо, що студентський етап розвитку життя людини зв'язаний з формуванням відносної економічної самостійності, відходом від рідного будинку, формуванням родини.

Сприятливе положення студента в навколишньому його середовищі сприяє нормальному розвитку його особистості. Не повинно бути істотних розбіжностей між самооцінкою й оцінкою, одержуваної студентом від значимих для нього людей (референтної групи), до яких обов'язково повинний відноситися й викладач. У цьому випадку він може допомогти студентові в подоланні несприятливого співвідношення самооцінки, очікуваної оцінки й оцінки, що виходить від референтної групи. Це можна зробити, цілеспрямовано організувавши таку педагогічну ситуацію, щоб студент ставши перед

значимими для нього «іншими» у вигідному світлі й одержавши позитивну оцінку, що приведе до підвищення очікуваної оцінки, поліпшить його психологічний стан і зробить більш сприятливою позицію особистості в цілому [59].

Дослідивши проблему психологічних особливостей організації виховних заходів у вищій школі, ми дійшли висновків, що сучасний етап розвитку суспільства потребує особливої уваги до педагогічних розумів розвитку творчої обдарованості студентів у вищій школі.

2.2. Особливості розвитку творчої обдарованості студентів у вищій школі

Аналіз основних нормативних документів, що регламентують стратегічні підходи розвитку молодіжної політики, свідчить про всі зростаючі інтереси держави до молоді як гарант безпеки й розвитку України. Вища школа являє собою систему послуг, орієнтованих на підтримку самостійного, активного становлення особистості кожного студента. Молодіжна політика у вищій школі неможлива без діяльностної участі в її реалізації самих студентів, студентського самоврядування, молодіжних суспільних об'єднань. У Концепції виховання студентів визначено: «Особливе значення творчість здобуває в умовах змін громадського життя, суспільної свідомості, тому що тільки в процесі творчості виникають нові підходи до організації життя».

Але говорити про те, що у вищій школі не звертають уваги на роботу з обдарованими студентами в корені невірно. Аналіз роботи закладів вищої освіти України свідчать, що як і в закордонній вищій школі, в Україні традиційно можна виділити такі напрямки: виконання дослідних-учбово-дослідницьких робіт (курсіві, випускні кваліфікаційні роботи); студентські наукові суспільства; творчі конкурси, фестивалі, олімпіади; наукові конференції, читання; дуже рідко індивідуальний графік навчання. До

соціального визнання результатів творчої діяльності студентів ставляться спеціальні іменні стипендії; профільні табори; стажування в закордонних вузах; грамоти, дипломи. Однак комплексного підходу до розвитку творчої обдарованості молоді у вузах дотепер не існувало.

Ключова проблема творчої обдарованості має широкий спектр і характеризується багатоаспектністю. Її систематизація відрізняється в одних випадках типовістю, в інші – яскраво вираженою специфічністю. Адекватне розуміння творчої обдарованості передбачає: інтерпретацію творчої обдарованості на основі розуміння творчості як активності, під час якої створюються нові, соціально значимі, матеріальні й духовні цінності (Н. Сокольнікова); виділення потенційної й актуальної творчої обдарованості; розуміння творчої обдарованості як інтегративної якості особистості.

Поле для прояву творчої обдарованості - це не тільки види діяльності, що традиційно відносяться до творчих, а будь-які життєві ситуації, у яких присутні новизна, невизначеність. Творча обдарованість розуміється в науці не як одинична здатність, а комплекс здатностей, інтелекту, емоційного становленні, а також загальною життєвою позицією людини. Вона не зводиться ні до якої одиничної якості, ні до спеціальних творчих здатностей.

На основі аналізу досліджень у педагогіці й психології, стану рішення проблем у практиці, а також з огляду на, те що творча обдарованість молоді у вищій школі реалізується не тільки в предметній діяльності, але й у процесі самого життя, самореалізації як способу самоствердження, самовираження й саморозвитку, розглянемо систему критеріїв оцінки творчої обдарованості студентської молоді.

Орієнтація на талановитих студентів припускає розробку системи мер для оптимізації організаційних умов освітнього процесу, що у свою чергу вимагає виявлення відносин обдарованих студентів до різних сторін організації освітньої діяльності.

Обдаровані студенти прихильні до вибору професійно-самореалізаційної моделі навчання, сутність якої становлять:

- 1) інтерес до професії (високий рівень професійної спрямованості);
- 2) орієнтація на творчу працю, можливість проявляти ініціативу, самостійність;
- 3) критичність мислення, схильність до пошуку нестандартних рішень.

Такі студенти особливо мають потребу в створенні умов для самостійної роботи, надають перевагу не традиційні форми занять, а роботу в комп'ютерному класі, у творчих майстернях. Інтеграція науки й утворення, що є одним з найважливіших якостей елітного університету, припускає включення в зміст утворення курсів, що розкривають методологію наукового дослідження, що навчають технології його організації, подання результатів. Такий підхід дозволяє запропонувати наступну тематику навчальних занять зі студентами: «Особливості студентського наукового дослідження», «Технологія підготовки наукових публікацій», «Сучасні інформаційні технології в науковому дослідженні», «Наукова організація праці студента - дослідника», «Подання студентських робіт на конкурси різних рівнів».

Навчальний процес має поєднувати репродуктивну та перетворювальну діяльність студентів. При цьому творчий характер має така перетворювальна діяльність, коли постає потреба застосувати знання у новій ситуації або скористатися відомими способами вирішення проблеми.

Саме метод творчих завдань, які виступають активним засобом активної роботи мислення, пам'яті, актуалізації накопичених знань, є основним у процесі формування досвіду перетворювальної діяльності. Певна послідовність творчих завдань зумовлюється рівнем їх складності, який співвідноситься з певним етапом пізнавального процесу.

На заняттях доцільно використовувати творчі індивідуальні завдання чотирьох типів: завдання, які розвивають допитливість і допомагають визначити невідповідність, формувати проблемні запитання; завдання на розвиток аналітичних здібностей, уміння оригінально мислити, обґрунтовувати власні ідеї; завдання, які сприяють формуванню незалежних власних суджень; завдання, які сприяють розвитку фантазії [71].

Під час виконання творчих завдань треба враховувати індивідуальні особливості студентів. Диференціація проявляється у рівні складності завдань, які вони виконують, рівні допомоги викладача або наданні їм повної самостійності. Такі завдання формують навички самостійної діяльності.

Важливу роль у розвитку творчої обдарованості відіграють критерії добору матеріалу, які можна сформулювати таким чином: 1) працюючи над поставленим завданням, студенти мають відкривати для себе щось нове, досі їм не відоме. Навчальна новизна такого завдання є важливим стимулом діяльності. Без глибокого інтересу до об'єкта праці неможлива творча діяльність індивіда. Саме інтерес виступає важливим мотиваційним стимулом навчально-пізнавальної діяльності студентів; 2) варіативність завдання (відбір раціонального варіанту виконання). Це ставить студентів перед необхідністю аналізувати свою роботу; 3) посиленість і доступність завдання. Треба враховувати індивідуальні особливості студентів (рівень знань, умінь, навичок). Складність поставленого завдання має співвідноситися з їх практичними можливостями [57].

Успішність розвитку творчої обдарованості у студентів забезпечується дотримання таких організаційно-методичних умов: системна організація роботи зі студентами з метою формування творчого бачення світу; організація творчої діяльності, що орієнтує на індивідуальні особливості сприйняття та емоційного ставлення; інтеграція різних видів студентської творчості з метою поглиблення сприйняття картини світу через твори мистецтва і образного їх відтворення у власній творчій діяльності; використання виховного потенціалу сім'ї, що стимулює творчу активність студентів; належний рівень педагогічної майстерності викладачів з метою ефективного розвитку творчих цінностей.

Значну роль у розкритті творчих здібностей студента і перетворення їх на творчу діяльність відіграють мотиви і воля. Тому освітня діяльність вищої школи завжди має формувати і збагачувати мотиви творчої діяльності майбутнього спеціаліста. Виховний вплив викладача, колективу, суспільних організацій у свою чергу стимулює ідейно-моральне усвідомлення мотиву, що

виник, духовні і фізичні можливості для досягнення цілей і певних результатів діяльності.

Формування і розвиток творчої активності майбутнього спеціаліста вимагає адекватної системи взаємовідносин студента і викладача (оскільки творчу особистість може формувати лише творча особистість), відповідного стилю діяльності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, а також особливих зв'язків вищої школи із суспільством. Важливим фактором формування творчої особистості є розвиток самостійності й відповідальності студента у розв'язанні пізнавальних, суспільно-політичних, трудових і моральних проблем [55].

Завдання педагогічного колективу й студентських організацій полягає в тому, щоб сформувати, міцно закріпити активну громадянську життєву позицію відповідно до потреб суспільства й особистості самого студента. Самостійність, відповідальність, активність – це характеристики, властивості життєвої позиції особистості взагалі й творчої зокрема.

Важливою умовою формування творчої особистості студента є формування інтересу до його майбутньої професійної діяльності та стимулювання його творчості. У цьому зв'язку заслуговує на увагу досвід тих ЗВО, які проводять багатогранну роботу із залучення молоді до навчання у вищій школі, а також роботу з абітурієнтами, з виявлення і розвитку творчої індивідуальності майбутніх студентів на довузівському етапі професійної орієнтації. Цьому сприяє проведення різних творчих конкурсів, олімпіад, організація шкіл юних спеціалістів, залучення до цієї роботи творчо працюючих випускників ЗВО, створення при вищих навчальних закладах ліцеїв і коледжів, впровадження угод між ЗВО і школою на умовах кураторства над школою і потенційними випускниками [56].

Розвитку професійного інтересу і творчої активності сприяє реалізація професійної спрямованості навчання всіх без винятку навчальних дисциплін, належна організація навчальних і виробничих практик, написання курсових і дипломних робіт.

Не можна ігнорувати роль і характер педагогічних вимог до студента. Загально визнано, що рівень цих вимог слід підвищувати. Будь-яке зниження вимог до обсягу і характеру засвоєння необхідних знань знижує пізнавальну і творчу активність студента, створює неправильне уявлення про те, що вимагатиме від нього майбутня професійна діяльність. Разом з тим надмірність вимог теж може породжувати у свідомості студента негативний психологічний комплекс неповноцінності. Протиріччя між об'єктивними вимогами і суб'єктивними можливостями – джерело розвитку суб'єкта в навчанні. Це протиріччя може розв'язуватися шляхом диференціації єдиних за змістом завдань, різноманітністю типів і засобів педагогічного керівництва, якістю методичного забезпечення пізнавальної діяльності студента і контролю за її ходом.

Зростаюче значення у стимулюванні творчої діяльності майбутнього спеціаліста набуває науково-дослідна робота студентів, яка нині стає невід'ємною і важливою частиною їхньої пізнавальної діяльності. У цьому зв'язку необхідне вдосконалення організаційних форм наукової роботи як засобу розвитку творчого потенціалу студента, створення такої громадської думки, яка сприяє утвердженню у студентському середовищі думки про пріоритетність наукової роботи в підготовці висококваліфікованого, творчого спеціаліста

При організації процесу навчання особливо важливо враховувати потребу обдарованих студентів у самостійній роботі як пріоритетній формі навчання.

Освітній процес обдарованих студентів повинен включати такі форми самостійної роботи, як написання й захист рефератів, проектів, розробка й захист цільових програм, складання анотацій, рецензування наукових статей, авторефератів, реферування, переклад з іноземних мов і анотування публікацій на іноземних мовах, самостійні творчі роботи, складання структурно-логічних схем, тестів, тезаурусів, розробка комп'ютерних програм навчального призначення та ін.

2.3. Зміст технології розвитку творчої обдарованості студентів

Для розробки технології творчої обдарованості студентської молоді у вищій школі необхідне роз'яснення сутності ключових понять: Обдарованість – якісно своєрідне сполучення здатностей, що забезпечує успішність виконання діяльності; розумовий потенціал, або інтелект; цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей і здатностей до навчання [24].

А. Матюшкін наполягає на тому, що є лише один вид обдарованості – творча: якщо немає творчості, безглуздо говорити про обдарованість [53]. Інші дослідники відстоюють правомірність існування творчої обдарованості як окремого, самостійного виду. Одна з точок зору така, обдарованість породжується або здатністю відтворюватись, висувати нові ідеї, винаходити або ж здатністю блискуче виконувати, використати ті, що вже створено.

Інтелектуальна обдарованість – рівень розвитку й тип організації індивідуального ментального досвіду, які забезпечують можливість творчої інтелектуальної діяльності: породження нових ідей, використання інноваційних підходів до рішення проблем.

Інтелектуальні здатності – властивості інтелекту, що характеризують успішність інтелектуальної діяльності в конкретних ситуаціях з погляду правильності й швидкості переробки інформації в умовах рішення завдань, оригінальності й розмаїтості ідей, глибини й темпу навченості, виразності індивідуалізованих способів пізнання.

Багато вчених вважають, що в педагогічній технології утворився спеціальний напрямок, що досліджує весь навчальний процес у цілому, розглядаючи його як систему. «Педагогічна технологія» поєднує й нові концепції процесу навчання, і проблему взаємовпливу нових засобів і методів навчання й використання системного підходу до організації навчання, вивчення психологічних теорій навчання, проблеми загальної теорії систем і їхнє використання в педагогіці.

Поняття «педагогічна технологія» все більше поширюється в науці й

утворенні. Його варіанти – «педагогічна технологія», «технологія навчання», «освітні технології», «технології в навчанні», «технології в утворенні» – широко використовуються в психолого-педагогічній літературі. Існує більше 300 формулювань, що залежать від подань автора про структуру й компоненти освітнього процесу. Аналіз еволюції поняття «педагогічна технологія» дає можливість прогнозувати технологічні тенденції в утворенні. Трансформація терміна від «технології в навчанні» до «технології утворення», а потім до «педагогічної технології» відповідає зміною в змісті.

Дискусія про сутності педагогічної технології триває більше 50 років. Вона знайшла своє відбиття в численних визначеннях багатьох авторів, педагогічних комісій і асоціацій. Суть цієї дискусії в зіткненні двох протилежних точок зору: деякі вважають педагогічну технологію комплексом сучасних технічних засобів навчання, інші називають її процесом комунікації. В окрему групу можна виділити авторів, які поєднують у поняття «педагогічна технологія» засобу й процес навчання.

Розглянемо базові визначення, зроблені дослідниками даної проблеми. На думку М. Кларка, директора аудіовізуального центру Лондонського університету, спочатку зміст педагогічної технології зводилося до «використання в сфері освіти», промислових виробів і процесів, що є частиною технології нашого часу. Це визначення конкретне, воно відображає сучасне розуміння терміна «технологія в утворенні» (непедагогічні вироби й процеси, використовувані в навчанні). Зміст терміна змінюється в напрямку від «технології в утворенні» до «технології утворення, тому що поєднує спеціально створені й пристосовані до навчального процесу засоби.

В 1960-і роки, час становлення педагогічної технології, багато авторів не робили особливого розходження між технологією навчання, навчальною технологією й педагогічною технологією. Терпимість до різних формулювань ми спостерігаємо на тлі загальної тенденції переходу до розуміння педагогічної технології як педагогічної системи, у якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу. Підтвердженням цьому можуть

служити наступні тлумачення:

1 - технологія утворення – це «цілеспрямоване використання, у комплексі або окремо, предметів, прийомів, способів, подій або відносин для підвищення ефективності навчального процесу» (М. Вулман);

2 - «ця технологія навчання включає цілісний процес постановки мети, постійне відновлення навчальних планів і програм, тестування альтернативних стратегій і навчальних матеріалів, оцінювання педагогічних систем у цілому й визначення нової мети, з надходженням нової інформації про ефективність системи» (С. Сполдинг).

Відбувається перехід від «технології утворення» до «педагогічної технології», тому що остання містить всі ознаки педагогічної технології в її сучасному розумінні (постановка мети, оцінка педагогічних систем, відновлення навчальних планів і програм на альтернативній основі).

У сучасній науково-теоретичній літературі й практичній діяльності загальноприйнято розділяти технології на три основних види: технічні, економічні й гуманітарні. Науковий інтерес для нашого дослідження представляють гуманітарні технології: управлінсько-гуманітарні, психотерапевтичні, педагогічні й психологічні.

Як відомо, у новому й більше широкому розумінні педагогічна технологія – це систематичний метод планування, використання, і оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодія між ними для досягнення найбільш ефективних форм утворення. У цьому розумінні педагогічна технологія використовує як теоретичний інструмент, системний аналіз.

Розповсюджений обіг дослідників до поняття технології засновано, насамперед, на такій її ознаці, як відтворюваність педагогічної діяльності. У соціальному плані ця ознака пов'язаний з іншою ознакою технології – її можливою масовістю. Більше строге розуміння педагогічної технології у вітчизняній педагогіці близько до розповсюдженого у світі погляду про педагогічні технології й розглядається як побудова освітнього процесу із

заданими діагностуючими результатами.

Для нашого дослідження становить інтерес ідея Г. Селевко [70] про те, що «педагогічна технологія функціонує і як наука (область педагогічної теорії), що досліджує й проектує найбільш раціональні шляхи навчання, і як алгоритми, способів, регуляторів діяльності, і як реальний процес навчання й виховання. Вона може бути представлена або всім комплексом своїх аспектів, або науковою розробкою (проектом, концепцією), або описом програми дій, або реально, що здійснюється в практиці процесом,».

Г. Селевко виділив вертикальну структуру класифікації педагогічних технологій, у якій можна виділити чотири супідрядних класи (адекватних рівням організаційних структур діяльності людей і організацій):

Метатехнології (соціально-педагогічний рівень) Вони являють собою освітній процес на рівні реалізації освітньої політики в галузі освіти. Це загально педагогічні (загально дидактичні, загально виховні) технології, які охоплюють цілісний освітній процес у країні, регіоні, навчальному закладі (технології розвиваючого навчання, технологія виховної роботи в даній школі).

Макротехнології або галузеві педагогічні технології, що охоплюють діяльність у рамках якої-небудь освітньої галузі, області, напрямку навчання, навчальної дисципліни (технологія навчання, що компенсує, технологія викладання предмета).

Мезатехнології або модульно-локальні технології - вони являють собою технології (індивідуально-методичні, модульні рівні) здійснення окремих частин навчально-виховного процесу або спрямовані на рішення часток, локальних дидактичних, методичних або виховних завдань – вузько методичних, локальні рівні (технологія вивчення даної теми, технологія уроку, технологія засвоєння, повторення або контролю знань).

Мікротехнології (контактно-особистісний рівень) – це технології, спрямовані на рішення вузьких оперативних завдань і стосовні до індивідуальної взаємодії або самовпливу суб'єктів педагогічного процесу (технологія формування навичок аркуша, тренінгів по корекції окремих якостей

індивіда) [70].

Важлива для нашого дослідження й горизонтальна структура педагогічної технології. Вона містить три основних аспекти:

1) науковий: технологія є науково розробленим (розроблювальним) рішенням певної проблеми, що ґрунтується на досягненнях педагогічної теорії й передової практики;

2) формально-описовий; технологія представляється моделлю, описом цілей, змісту, методів і засобів, алгоритмів дій, застосовуваних для досягнення планованих результатів;

3) процесуально-діяльний: технологія є сам процес здійснення діяльності об'єктів і суб'єктів, їх цілеспрямованості, планування, організацію, реалізацію цілей і аналіз результату.

У традиційній системі утворення прийнято виділяти наступні групи педагогічних технологій: на основі гуманізації й демократизації педагогічних відносин; педагогічні технології на основі активізації й інтенсифікації діяльності учнів; педагогічні технології на основі ефективності організації й керування процесом навчання.

Підставою для іншої класифікації технологій стали способи й засоби навчання, які визначають назви багатьох існуючих технологій: догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, програмовані навчання, проблемного навчання, що розвиває навчання, що саморозвиває навчання, діалогічні, комунікативні, ігрові, творчі, монотехнології, (комбіновані) технології та ін.

У психології й педагогіці існують різні подивися й концепції особистості, але базисні принципи, вихідні положення всіх дослідників єдине: розуміння особистості як системи щодо стійких характеристик індивідуальності, які вона проявляє в зовнішній середовищі; розуміння особистості як унікальної системи особистісних змістів, тобто мотивів і похилостей; розуміння особистості як суб'єкта діяльності – системи планів, відносин, спрямованості, цінностей.

Студент – (від панцира. Students – той, хто ретельно вивчає, чи

навчається), той, хто навчається у вищому чи середньому спеціальному навчальному закладі. За часів Стародавнього Риму та у середні віки студентами називали будь-яких осіб, зайнятих процесом пізнання. З організацією в XII ст. університетів термін «студент» став живатися для означення тих, хто займався викладацькою діяльністю, а згодом і тих, хто навчався в цих закладах. Але після введення учених звань для викладачів так називали тільки учнів. У Сполучених Штатах Америки, Великій Британії, Франції, Німеччині та деяких інших державах студентами називають також учнів коледжів. В Україні студентом або слухачем є особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу та навчається за денною (очною), вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання з метою здобуття певних освітнього чи освітньо-кваліфікаційного рівнів.

В Україні майже 11 млн. юнаків і дівчат, із них понад 1,5 млн. – студенти вузів I-UI рівнів акредитації. Саме студентство, поєднуючи відповідні категорії, є найактивнішою частиною молоді.

Відповідно до вітчизняного законодавства основними засобами сприяння студентській молоді виступають: підтримка й заохочення талановитої молоді. Зокрема, до важливих документів, прийняття яких було спрямовано на підтримку талановитої та здібної студентської молоді, належать: Положення про стипендії Президента України для найбільш обдарованих молодих митців України, затверджене Указом Президента України; Положення про стипендії Президента України для призерів і учасників всеукраїнських конкурсів фахової майстерності серед учнів професійно-технічних навчальних закладів, затверджене Указом Президента України; Положення про гранти Президента України для обдарованої молоді, затверджене Указом Президента України.

Аналіз освітніх законів України показує, що уведені в них визначення не узгоджені одне з одним і спираються на такі абстрактні поняття як «основа інтелектуального...», «основа розвитку суспільства й держави» та ін. необхідно включити термін «вища школа» і його дефініцію, яка б об'єднувала поняття «Вищий навчальний заставка», «управління вищою школою» і інші поняття

організацій тихнув, що здійснюють освітні послуги. Пропонується така дефініція терміна «вища школа». Вища школа – освітня система, що складається з вищих навчальних закладів і інших організацій, що надають освітні послуги на території України і її системи управління, діяльність якої спрямована на придбання людиною вищої освіти з метою формування інтелектуального ресурсу нації.

У результаті проведеного наукового аналізу, ми пропонуємо розуміти під педагогічною технологією розвитку творчої обдарованості студентської молоді у вищій школі теоретично обґрунтовану, оптимальну організацію педагогічного процесу, що інтегрує ресурси творчого освітньо-виховного середовища вузу й творчої обдарованості студента. Така організація дозволити створити необхідні психолого-педагогічні умови для постійного творчого росту особистості й переходу на максимально можливий на певному віковому або тимчасовому етапі рівень реалізації творчої обдарованості.

Для становлення творчої обдарованості студентів уже у ЗВО необхідні особливі умови організації макросередовища: визнання у вищій школі цінності творчої діяльності й творчої особистості; дотримання в процесі керування учбово-творчою діяльністю студентів гуманного, демократичного стилю спілкування; система морального й матеріального заохочення творчо працюючих педагогів; впровадження в практику роботи ЗВО передового практичного досвіду; наявність диференційованого навчання; гарна забезпеченість педагога науково-методичною літературою, технічними засобами навчання; діагностичним інструментарієм дослідження творчої обдарованості студентів.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3.1. Критерії, показники й рівні розвитку творчої обдарованості студентів

На основі аналізу досліджень у педагогіці й психології, стану рішення проблем у практиці, а також з огляду на, що творча обдарованість молоді у вищій школі реалізується не тільки в предметній діяльності, але й у процесі самого життя, самореалізації як способу самоствердження, самовираження й саморозвитку, розглянемо систему критеріїв оцінки творчої обдарованості студентської молоді.

Зміст якостей творчої обдарованості й критерії їхньої оцінки були визначені в результаті аналізу наукових праць (Т. Комарова, А. Лук, А. Матюшкин, А. Савенков, Л. Веретенникова, С. Сисоєва, Н. Сокольникова й ін.) і отриманих експериментальних даних (табл. 3.1.).

Таблиця 3.1

Зміст якостей творчої обдарованості й критерії їх оцінки

Зміст якостей творчої обдарованості	Критерії оцінки		
	високий	середній	низький
Позитивне подання про себе	Сформована самосвідомість, самооцінка й рівень вимог відповідають один одному	Деякі розбіжності між самооцінкою й рівнем вимог; реальна оцінка, але з тенденцією завищення або заниження	Занижено або завищена оцінка самого себе
Самостійність	Постійний прояв ініціативи, рішучість у судженнях діяч	Сумніву, коливання, рішучі дії за підтримкою інших	Орієнтація на думку навколишніх
Творчий інтерес, допитливість	Не стимульована ззовні зацікавленість різними явищами, новими формами діяльності, рішенням нестандартних проблем	Ситуативні прояви зацікавленості, обумовлені стимулюванням ззовні	Відсутність зацікавленості або прояв її при активному зовнішньому стимулі

Продовження таблиці 3.1

Зміст якостей творчої обдарованості	Критерії оцінки		
	високий	середній	низький
Рішучість	Здатність не відступати перед труднощами при досягненні мети	Спроби перебороти перешкоди, відмову від роботи при невдачах	Відмова від роботи при найменшій невдачі
Упевненість у своїх силах і здатностях	Відсутність сумнівів в оцінці власних сил і здатностей	Сумнів у правильності власних дій; адекватна оцінка себе, але без упевненості у своїх силах	Непевність, обережність, приниження своїх можливостей
Цілеспрямованість	Постійне виявлення й прогнозування кінцевого результату своєї діяльності	Прогнозування діяльності без досягнення й постановки проміжних цілей	Відсутність прогнозування діяльності
Емоційність	Проявляє емоційну зацікавленість творчою діяльністю	Задоволення творчою діяльністю залежить від ситуації	Байдужність до цікавої інформації й творчої діяльності
Проблемне бачення	Здатність до висування й осмислення проблем	Самостійне осмислення тільки деяких аспектів проблеми	Розуміння аспектів проблеми за допомогою викладача
Асоціативність пам'яті	При рішенні творчих завдань завжди визначає зв'язок між віддаленими поняттями, явищами, об'єктами на основі образу або ситуації	Залежно від ситуації	Інколи
Уміння доводити справа до кінця	Послідовність у виконанні й завершенні будь-якої справи	До кінця доводить тільки тієї справи, які подобаються	Починає багато справ, але жодного не доводить до кінця
Альтернативність мислення	Завжди проявляє нетрадиційне використання традиційних підходів до рішення завдань	Залежно від ситуації	Іноді
Дивергентність мислення	Завжди проявляє при рішенні проблем швидкість, гнучкість і оригінальність	Залежно від ситуації	Іноді
Пошуково-перетворюючий стиль мислення	При рішенні проблем проявляє пошукову активність, схильність до експерименту	Залежно від ситуації	Іноді

Продовження таблиці 3.1

Зміст якостей творчої обдарован	Критерії оцінки		
	високий	середній	низький
Точність мислення	Завжди демонструє адекватність висновків умовою проблемної ситуації	Здатність мислення знаходити найбільш оптимальне рішення проблеми проявляє залежно від ситуації	Не завжди демонструє адекватність висновків умовам проблемної сит.
Цілісність і самостійність сприйняття	Завжди здатний до сприйняття ситуації в цілому й готовий до самостійного конструювання рішення проблеми по окремим відносно незалежним частинам	Залежно від ситуації	Інколи

Спираючись на наукові дослідження С. Рубінштейна, А. Леонтьєва й інших, ми прийшли до висновку про те, що акти поведження в процесі діяльності по розвитку творчої обдарованості можна розглядати як системні одиниці. Вивчення досліджуваного процесу привело нас до висновку про необхідність взяти як одиниці аналізу творчої обдарованості студентів їхньої дії, акти поведження й результати виконання творчих завдань. Використання цих одиниць аналізу дає можливість досліджувати творчу обдарованість студента в русі (табл. 3.2).

Виходячи з нашого визначення поняття творчої обдарованості, ми виділили наступні її компоненти: мотиваційний, емоційно-вольовий, інтелектуально-діяльнісний, креативний (творчі здатності).

Мотиваційний компонент: мотивація самовираження, здатність мотивувати самого себе, усвідомлення парубком особистісної значимості знань і вмінь. У цьому визначенні ми опиралися на дослідження сутності навчальної мотивації і дослідження, присвячені розвитку й підвищенню мотивації. Ми також думаємо, що мотивація, що спричиняється виникнення проблемних ситуацій і забезпечує особистісну зацікавленість учнів у процес творчої діяльності, важлива для розвитку творчої обдарованості.

Таблиця 3.2

Здатності творчо обдарованої молоді й критерії їхньої оцінки

Здібності творчо обдарованої особистості	Критерії оцінки		
	високий	середній	низький
Прагнення до одержання нової інформації, фактів	Самостійний пошук нової інформації з метою саморозвитку	Прагнення до пошуку, що вимагає зовнішнього стимулювання	Прагнення до пошуку нової інформації немає
сміливість	Постійні рішучі дії, спрямовані на подолання труднощів	Ситуативний прояв самостійних рішучих дій	У помилкових ситуаціях губиться
Готовність до ризику	Схильність братися до роботи, результат якого невизначений	Обережність при ухваленні рішення	Страх поразки
Ініціативність	Прояв ініціативи за власним бажанням	Ситуативний прояв ініціативи	Орієнтація на рішення інших
Здатність до дослідницької діяльності	Використання під час пошуку нової інформації наукових методів дослідницької діяльності	Явний інтерес із дослідницької діяльності, але здійснює під керівництвом педагога	Відсутнє прагнення до дослідження проблем на науковому рівні
Здатність до висування гіпотез, генеруванню нових ідей	Уміння вийти за межі певних границь і висувати нові ідеї	Рідко висуває суб'єктивно нові оригінальні ідеї	Труднощі в аналізі причинно-наслідкових зв'язків; низька здатність до висування суб'єктивно нових ідей
Розвинена уява, фантазія	Створює нові образи, ідеї	Фантазія й уява не виходять за межі реального	Фантазія носить репродуктивний характер
Уміння аналізувати, інтегрувати й синтезувати інформацію	Бачення складових частин; уміння порівнювати предмети, поняття, виділяти головне, робити висновки	Помилки при розподілі цілого на частині; самостійне осмислення інформації перемішується із другорядними справами	Ні здатності до самостійного аналізу; невміння виділити головне
Здатність до подолання інерції мислення	Вільне подолання стереотипів мислення	Швидке перемикавання однієї програми дій на іншу за допомогою ззовні	Складності при виході за межі стереотипів навіть за допомогою ззовні
Здатність до виявлення протиріч	Володіння операціями самостійного знаходження нового, що заперечує старе, несумісне із цим новим	Знаходження протиріччя шляхом кількісного порівняння за допомогою ззовні	Знаходження протиріч під керівництвом педагога

Продовження таблиці 3.2

Здібності творчо обдарованої особистості	Критерії оцінки		
	високий	середній	низький
Здатність міжособистісному спілкуванню	Активний у роботі в колективі, здатний до організації співробітництва	Тісний контакт із 3-4 людьми, з іншими спілкується вибірково	Тісно співпрацює тільки з 1 чоловік; можлива конфліктність відносин

Емоційно-вольовий компонент: здатність регулювати свій настрій і не дозволяти стресу впливати на спеціальні здатності й особистісне поведіння; здатність проявляти вольові якості, співчуття й надавати підтримку. Студенти, у яких розвинені ці навички, процвітають у всіх видах діяльності, пов'язаних з відносинами з однолітками або дорослими. Самопізнання – здатність відслідковувати свої почуття, – дуже важлива. Людина, що розуміє, що він відчуває, краще управляє прийняттям рішень. Керування емоціями – унікальна здатність, що дозволяє швидко справлятися з невдачами. Емоційний самоконтроль – найважливіша здатність, що забезпечує успішність розвитку творчої обдарованості.

Інтелектуально-діяльнісний компонент: пізнавальний інтерес до вивчення навчальних дисциплін, гнучкість мислення; бажання вдосконалювати знання, уміння й навички для досягнення більше високих результатів; готовність до вивчення теорії й освоєнню нових знань на практиці, прояв активності у використанні знань, умінь і навичок майбутньої професії при виконанні творчих і проблемно-дослідницьких робіт; участь у роботі над дослідницькими проектами; розвиток дослідницької діяльності, соціальної активності.

Креативний компонент (творчі здатності): розвинена творча уява, оригінальність задуму, уміння його розкрити; здатність знаходити рішення нових проблем, використати для цього вже відомі способи діяльності, застосовувати наявні знання в нових умовах; спеціальні здатності до соціальної творчості й ін.

Такий поділ компонентів умовно, тому що реально вони взаємозалежні між собою. Недостатній розвиток одного з компонентів неминуче впливає на характеристику інших, знижуючи загальний рівень прояву творчої обдарованості особистості.

Були виділені наступні рівні сформованості творчої обдарованості молоді: «дуже високий», «високий», «середній», «низький», «дуже низький». Підставою для їхнього виділення послужили кількісні і якісні характеристики прояву творчої обдарованості відповідно до виділеного в ході теоретичного аналізу компонентами (мотиваційний, емоційно-вольовий, інтелектуально-діяльнісний). При цьому було прийнято, що в студента «дуже високий» та «високий» рівень розвитку творчої обдарованості, якщо вона проявляється по всіх компонентах і більшості їхніх показників. До середнього рівня розвитку творчої обдарованості ми віднесли студентів з більшими розходженнями в її прояві: тих, у кого переважають тільки два компоненти, хто реалізує тільки половину перерахованих показників і ін. «Низький» та «дуже низький» рівень розвитку творчої обдарованості спостерігається, якщо студент не досягає більшості показників.

У ході експерименту рівні прояву творчої обдарованості, її показники й критерії виявлялися шляхом оцінювання виконуваних завдань на заняттях, у процесі самостійної роботи, проведення тестів, моніторингів, опитувань, анкетування студентів для визначення мотивів навчання у вузі, спостереження за поведінням учнівської молоді в процесі учбово-творчої діяльності. Оцінка творчих робіт студентів здійснювалася з обліком психологічних і індивідуальних особливостей особистості, ступеня складності завдання.

На підставі проведеного експерименту підтвердилася необхідність обліку при оцінці творчої обдарованості наступних показників і їхніх критеріїв: відношення студента до виконання навчального завдання; оригінальність рішення навчального завдання.

Відношення студента до виконання навчального завдання:

- прояв інтересу до завдання, захопленість процесом діяльності,

прагнення до пізнання нового;

- здатність творчо підходити до процесу збору, аналізу й переробки необхідної інформації, розробляти ідеї;
- прояв допитливості, упевненості в собі, вольових якостей, самостійності, уважності, здатності до інтенсивної роботи;
- потреба доводити почата справа до кінця й виконати роботу у встановлений строк;
- уміння захистити свій задум, здійснити презентацію своєї роботи;
- здатність співпереживати подіям, що відбуваються;
- прояв надчутливості до проблем (обдарованих дітей відрізняє здатність бачити проблему там, де інші нічого не зауважують), пошук виходу із проблемних ситуацій, здатність знаходити рішення нових проблем, використати для цього вже відомі способи діяльності, застосовувати наявні знання в нових умовах.

Оригінальність рішення навчального завдання: оригінальність, гнучкість мислення; оригінальність і новизна творчого задуму, уміння його розкрити; прояв фантазії, творчої уяви; рівень професійного підходу до рішення проблеми; якість оформлення.

3.2. Організації роботи щодо розвитку творчої обдарованості студентів у вищій школі

Одним з перспективних напрямків удосконалювання системи, науково-дослідної роботи як засобу інтелектуального виховання, розвитку обдарованих студентів є розширення форм наукової творчості, збагачення їхнім новим змістом.

У сучасній вузівській практиці активно використовуються такі форми науково-дослідних занять, як студентські наукові кружки (на молодших курсах), проблемні творчі групи (на старших курсах), участь у наукових

конференціях, участь у науково-методичних і соціологічних дослідженнях, участь у міжнародних програмах, конкурсах, олімпіадах.

Одним із самих масових наукових молодіжних заходів вищої школи є Всеукраїнський відкритий конкурс на кращу наукову працю студентів, активно сприятливому виявленню й підтримці талановитої молоді.

Даний конкурс – це не тільки можливість перевірити себе, заявити про себе, але й можливість брати участь у творчому змаганні. Результати даного конкурсу – це ще й свідчення якості підготовки фахівців, рівня організації наукової праці з обдарованими студентами.

У процесі становлення й розвитку в ЗНУ зложилися університетські традиції в організації наукових досліджень, що забезпечують інтеграцію академічних цінностей і інноваційних підходів.

Поступово складаються й елементи системи інноваційної творчості молоді. Удосконалюється практика організації студентських проблемних кружків. Однією з найважливішої складової науково-дослідної роботи університету є участь в інноваційних виставках, на яких роботи молодих учених і їхніх наукових керівників неодноразово удостоювалися високих нагород. У Запорізькому національному університеті відбулася всеуніверситетська науково-практична конференція студентів, аспірантів і молодих вчених «Молода наука – 2020». Під час заходу молоді науковці ЗНУ підбивали підсумки роботи секцій, визначали перспективи своєї подальшої діяльності й відзначали найактивніших організаторів й учасників конференції.

Іншим важливим напрямком у розвитку студентської науки є орієнтація студентів на дослідження актуальних проблем освітньої, наукової, виховної, соціокультурної діяльності університету: розробка інформаційного забезпечення навчального процесу; реалізація проектів по вдосконалюванню студентських наукових об'єднань, відновленню форм виховної роботи, працевлаштування, вторинної зайнятості, організації дозвілля, міжнародних зв'язків.

Реалізація авторської програми, як модульне утворення, забезпечує

ефективний зворотний зв'язок, що важливо для розвитку творчої обдарованості молоді. Ця вимога визначається за наступними критеріями формування модулів: цінність контрольованих характеристик; прозорість діагностики.

Для нашого дослідження важливим моментом є показники готовності викладачів і молоді, що навчається, до співпраці: здатність бачити проблему – розуміння значення розвитку творчої обдарованості молоді, бачення цієї проблеми й готовність до активного її рішення; ціннісні основи її рішення – розуміння мети розвитку творчої обдарованості молоді у вищій школі як реалізації одного із пріоритетних напрямків державної молодіжної політики, розвиток творчої обдарованості на основі культурної спадщини й традицій; вироблення різних варіантів рішення – професійна готовність до розвитку творчої обдарованості молоді у ЗВО, досвід керування зазначеною діяльністю, підвищення кваліфікації.

Оволодіння методологією керування проектним підходом педагогічної технології розвитку творчої обдарованості молоді у вищій школі означає володіння одним з найважливіших конкурентних переваг на ринку освітніх послуг. Така діяльність педагогів підкріплена відповідною інформаційною підтримкою. Перетворити процес керування зі спонтанної й випадкової діяльності в діяльність професіонала допомагає розроблена програма підвищення кваліфікації «Підготовка педагога до діяльності по розвитку творчої обдарованості молоді».

Сучасний інтерес до проектного підходу в управлінській діяльності обумовлений широким залученням керованих у процеси їхнього власного розвитку для створення нового цілого [46].

Останнім часом стало усвідомлюватися унікальна відповідність проекту особливостям поведінкової моделі керування. Ефективне виконання проекту припускає формування команди, індивідуальну інноваційність у діяльності й відповідальність кожного члена команди, соціальну відповідальність дій команди за результати проекту. Використання проекту на практиці демонструє його освітній і психолого-соціальний потенціал у професійній групі й

суспільстві в цілому.

Узагальнення різних визначень проекту дозволяє виділити його основні характеристики незалежно від того, розглядається він як процес або як система: інновацій; конкретна мета й результат; певна тривалість виконання (початок, кінець); обмеження по ресурсах; участь різноманітних фахівців; командна робота (часто незалежно від формальної структури організації).

Систематизувавши різні підходи дослідників до розуміння керування в утворенні відзначимо, що педагогічним управлінням розвитку творчої обдарованості молоді у вищій школі розуміється діяльність педагогів, побудована відповідно до даного соціальної й психолого-педагогічної діагностики на вибір, удосконаленню й використанню системи цілей, змісту, форм і методів планування, організації, координації й корекції, контролю, діагностики, моніторингу й скрінінга навчально-виховного процесу та позаучбовій діяльності, що сприяє не тільки розвитку творчої обдарованості студентів, але й впливає на підвищення рівня педагогічної творчості викладача. Дотримуючись положення В. Андреева, Т. Комаровой, Н. Сокольниковой і ін. учених про специфіку творчої діяльності відзначимо, що педагогічний процес - це діалектична єдність педагогічного керування й самоврядування особистості в різних видах діяльності.

Розглядаючи дидактичні основи керування розвитком творчої обдарованості студентської молоді необхідно опиратися на аналіз нормативно-правових документів забезпечення утворення у вищій школі, основні положення державної молодіжної політики. Сучасна дидактика вищого професійного утворення повинна оперативно впроваджувати інноваційні технології підготовки творчого фахівця. Вирішальне значення має широке поширення таких підходів до керування учбово-творчою діяльністю студентів, які з'єднують у собі педагогічну технологію розвитку творчої обдарованості у вищій школі, мотивацію постійної творчої діяльності педагогів і що навчаються, моніторинг якості навчання, скрінінг виховного середовища й т.д. Це, у свою чергу, жадає від вищого утворення чіткого механізму швидкого

реагування на стратегію державної молодіжної політики, запитів на ринку праці, розробки принципів підготовки професорсько-викладацьких кадрів і т.д.

У ході дослідження нами було обстежено 76 студентів ЗНУ факультету іноземної філології (1 курс – 26 студентів, 2 курс – 23 студента, 4 курс – 27 студентів).

У дослідженні були застосовані різноманітні підходи й методики аналізу отриманих у ході експерименту даних.

Для визначення якостей та рис особистості, характерних для творчо обдарованої категорії студентів респондентам пропонувалося оцінити рівень вираженості у них зазначених ознак, користуючись 5-бальною шкалою оцінювання: 1 – виражена дуже низькою мірою, 2 – виражена слабо, 3 – виражена на середньому рівні, 4 – виражена достатньо, 5 – виражена на високому рівні (Додаток А).

В ході опитування студентам було запропоновано оцінити за шкалою (1 – зовсім не розвинені; 2 – розвинені на низькому рівні; 3 – розвинені посередньо; 4 – розвинені добре; 5 – розвинені на високому рівні) здібності до якого виду діяльності у них розвинені найкраще (малюю, співаю, танцюю, пишу вірші, артистичні здібності, спортивні здібності, лідерські здібності, свій варіант).

Для з'ясування рівня творчої обдарованості студентів був уведений індекс творчої обдарованості – це порівняльна нормативна шкала розподілу індивідуальних індексованих результатів випробуваних, отриманих у результаті п'яти діагностичних методик, які відображають основні компоненти обдарованості відповідно до моделі Дж. Рензулли.

Дуже низький рівень індексу творчої обдарованості визначаємо, якщо всі значення нижче двох стандартних відхилень від середнього арифметичного. При таких показниках респондентові привласнюється індекс творчої обдарованості рівний «1».

Низький рівень індексу творчої обдарованості визначаємо, якщо всі значення нижче одного стандартного відхилення (привласнюється індекс творчої обдарованості рівний «2»).

Середній рівень індексу творчої обдарованості передбачає наявність значень у діапазоні одного стандартного відхилення від середнього (привласнюється індекс творчої обдарованості рівний «3»).

Високий рівень індексу творчої обдарованості передбачає значення, які вище одного стандартного відхилення від середнього арифметичного (привласнюється індекс творчої активності «4»).

Дуже високий рівень індексу творчої обдарованості визначається значенням вище на два стандартних відхилення (привласнюється індекс творчої обдарованості рівний «5»). При цьому індекс творчої обдарованості «5» зустрівся менш, ніж в 3,5 % вибірки, що свідчить про винятково високі результати, отриманих студентами. Результати відбиті в наступній таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Індекс творчої обдарованості (у %)

Рівень індексу творчої обдарованості	1 курс (26 студентів)	2 курс (23 студента)	4 курс (27 студентів)
Дуже високий	3.8	-	3.7
Високий	7,7	8.6	11.1
Середній	61.6	65.6	66.7
Низький	19.2	21.5	18.5
Дуже низький	7.7	4.3	-

Отримані результати були підтверджені методом експертних оцінок. Рейтингова оцінка вибудовується з урахуванням контрольних робіт по кожному модулі й ігрових методах контролю. Нами використалися нетрадиційні ігрові форми контролю: рольове моделювання ситуації розвитку творчості; складання й рішення тематичних кросвордів; дебатні турніри; семінари в інтерактивній формі й т.д.

Об'єктами контролю при рейтинговій системі оцінки були обрані: поза аудиторна учбово-творча діяльність студентів; робота студентів на семінарських і практичних заняттях; результати модульних контрольних робіт

(всі форми); залік. Періодичність контролю, методи, форми, методика й критерії оцінки визначені в програмі дисципліни.

Зупинимося більш докладно на критеріях оцінки. До критеріїв оцінки віднесено: активність і ініціативність самостійної поза аудиторної роботи студентів; міцність знань програмного матеріалу; високий рівень умінь і навичок рішення навчальних завдань; якість відповіді при поточному, модульному й семестровому контролі. Система потокового контролю сприяє більше ефективному використанню між тематичних і міждисциплінарних зв'язків, а це дає можливість розширити творчі компоненти діяльності майбутніх фахівців.

Таким чином, розвиток творчої обдарованості молоді у вищій школі, що веде до успіху у творчій діяльності відображає: спрямованість особистості на творчу діяльність; характерологічні особливості особистості; творчі вміння; індивідуальні особливості психічних процесів.

На основі аналізу досліджень у педагогіці й психології, стану рішення проблем у практиці, а також з огляду на, що творча обдарованість молоді у вищій школі реалізується не тільки в предметній діяльності, але й у процесі самого життя, самореалізації як способу самоствердження, самовираження й саморозвитку, розглянемо умови підвищення ефективності творчої обдарованості студентів.

3.3. Умови підвищення ефективності роботи з розвитку творчої обдарованості студентів

До умов ефективності розвитку творчої обдарованості молоді у вищій школі експериментально віднесені:

Психологічні

- Створення відповідної творчої атмосфери;
- Доброзичливість педагога;

- Відсутність твердої критики на адресу студента;
- Створення умов для конструктивної взаємодії студентів незалежно від рівня їхньої творчої обдарованості;
- Забезпечення студентів можливістю активно задавати питання, висувати оригінальні ідеї, гіпотези;
- Використання особистого приклада педагога до творчого рішення проблем.

Педагогічні

- Створення «інкубатора» розвитку творчої обдарованості молоді в умовах вузу;
- Забезпечення студентів необхідним дидактичним матеріалом, що сприяє розвитку творчого інтересу, допитливості;
- Використання педагогом сучасних технологій пошуку й обробки інформації, активне залучення студентів до роботи з різними інформаційними базами даних;
- Педагог повинен дотримуватися позиції консультанта, дозволяючи студентам самостійно відтворювати творчий процес .

Культурологічні

- Залучення студентів до використання культурної спадщини в процесі творчої діяльності;
- Використання основи народної культури у формуванні творчої обдарованості;

Соціологічні

- Формування особистості, професіонала-патріота й громадянина Росії, що чітко орієнтується в сучасних умовах і перспективах соціокультурної динаміки XXI століття;
- Виховання навичок самоосвіти й самореалізації, лідерській позиції особистості;
- Розвиток національної само ідентифікації особистості, у соціальному проектуванні, науково-дослідній діяльності в благо України.

Наявність магістратури як засобу відбору талановитих студентів, як освітнього щабля, що дозволяє звістки навчання на високому рівні труднощів, сполучати різноманітні форми організації навчального процесу й наукової діяльності: наукові семінари, студентські дослідницькі лабораторії, захист дослідницьких проектів.

Магістратура – це база для підготовки не тільки викладачів вищої школи, але також і майбутніх учених, що володіють високим рівнем науково-професійної компетентності.

Забезпечення освітнього процесу елективними курсами, учбово-методичними комплексами, орієнтованими на збільшення частки самостійної роботи, на виконання творчих завдань.

Впровадження нових технологій навчання. Проективні технології, розроблювальні на основі концепції проективного утворення (проективної педагогіки): формування проективних компетенцій за допомогою інтеграції методу проектів з інформаційними технологіями.

Рефлексивні технології (спосіб самопізнання й самооцінки особистості й професійного росту). Реалізуються за допомогою застосування форм: тренінг ділового спілкування, особистісного росту, комунікативних умінь.

Комунікативно-ділові технології. Форми: телеміст, діалог, прес-конференція, диспути, дискусії, телеконференції, спрямовані на розвиток академічних і науково-дослідних компетенцій, досвіду творчої діяльності.

Проблемно-пошукові технології. Форми: проблемний відео практикум, ситуації, завдання, Сократове коло, кейси-стадії, «Техніка акваріума», науковий серпантин і ін., сприяє розвитку критичного й креативного професійного мислення, формує навички науково-практичної, дослідницької діяльності.

Високий рівень розвитку наукової інфраструктури: продуктивність роботи наукових шкіл, наукових напрямків.

Моніторинг якості професійної, наукової підготовки, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у керуванні науково-освітнім процесом. Система взаємодії університету з науковими установами Української

академії наук, інших державних академій, що включає впорядковані договірні відносини, елементи спільної наукової інфраструктури, взаємодія в різних аспектах освітньої, науково-дослідної й науково-організаційної діяльності, підготовці й атестації кадрів вищої кваліфікації. Залучення провідних спеціалістів для читання лекцій, наукової й освітньої діяльності в університеті, практика організації й проведення наукових конференцій, співробітництво із суспільними академіями. Наявність зв'язків із закордонними науково-освітніми центрами як засіб формування в студентів наукової ерудиції, кругозору, досвіду встановлення ділових відносин.

Інформаційне забезпечення науково-освітньої діяльності. Удосконалювання комплексної інформаційної системи керування й моніторингу якості навчальної й наукової діяльності студентів, викладачів, розробка оцінних засобів державної атестації випускників.

Підвищенню ефективності процесу розвитку творчої обдарованості студентів сприяють: побудова схеми вимог до процесу діагностування творчої особистості фахівця, розробка програми вдосконалення якостей власної особистості на основі плану-проекту, практичні вправи «Досвід моїх помилок», «Портрет», «Реалізація наших умінь», «Творче життя», «Малюнок власного професійного Я», «Моя творча особистість»).

Провідними методами розвитку творчої обдарованості студентів є: розв'язання проблемних завдань, виконання творчих вправ із використанням педагогічних ситуацій («Колективний етюд», «Моделювання ситуації з неповними даними», «Назви», «Стенографія» тощо), моделювання та проектування проблемних ситуацій за аналогією, педагогічна майстерня-лабораторія, тренінг.

Для розвитку творчої обдарованості студентам можна запропонувати спробувати власні сили у творчій діяльності у процесі розв'язання змодельованих проблемних завдань, що дозволяють побачити незвичайне у звичайному, викликають зацікавленість у вивченні матеріалу наступного заняття з будь-якої навчальної дисципліни з циклу професійної та практичної

підготовки студентів.

Важливими у проведенні роботи з підвищення рівня творчої обдарованості студентів вважаємо елементи тренінгу, що допоможуть розкрити, вивільнити приховані резерви особистості, тим самим полегшивши роботу над створенням програми власного розвитку. Можуть використовуватися такі тренінгові вправи, як «Досвід моїх помилок», «Портрет», «Реалізація наших умінь», «Творче життя», «Малюнок власного професійного Я», «Комісійний магазин», «Географічна карта», «Творча особистість» та ін. (Додаток Б).

Зазначимо, що важливим у цьому процесі, на наш погляд, є не результат наукового пошуку студентів, а сам процес такої діяльності, який буде стимулювати приховані потенційні ресурси їхньої особистості – мотиваційні, когнітивні, креативні, виявитись певним чином у нових комбінаціях і способах діяльності, незвичних і небуденних для студентів.

У процесі підвищення рівня творчої обдарованості студентів ефективною є організація практичної педагогічної діяльності студентів, створення в її процесі середовища, яке б стимулювало вироблення студентами власних ідей, позицій, способів удосконалення освітнього процесу, підходами до вирішення професійних педагогічних проблем, авторськими методиками, у тому числі – вдосконалення власної особистості.

ВИСНОВКИ

У роботі виконано теоретичне й експериментальне дослідження проблеми розвитку творчої обдарованості студентів педагогічних спеціальностей. Отримані результати роботи дають змогу констатувати про досягнення поставленої мети, вирішення завдань і слугують підставою для узагальнення висновків.

Шляхом аналізу психолого-педагогічної, науково-методичної літератури з'ясовано, що, незважаючи на значну кількість проведених досліджень, проблема розвитку творчої обдарованості студентів педагогічних спеціальностей не знайшла належного відображення як пріоритетна. Водночас її актуальність зумовлена нагальними суспільними потребами у фахівцях, здатних творчо вирішувати численні завдання сучасної системи освіти.

З'ясовано, що обдарованість являє собою складне інтегральне утворення, в якому своєрідно поєднані пізнавальні, емоційні, вольові, мотиваційні, психофізіологічні й інші сфери психіки. Тобто, рівень розвитку, якісна своєрідність і характер обдарованості – це завжди результат взаємодії спадковості (природних задатків) і соціального середовища, опосередкованого діяльністю самої людини.

На основі проведеного нами категорійного аналізу базових понять дослідження із застосуванням методу контент-аналізу було встановлено, що під обдарованістю розуміють індивідуальну потенційну своєрідність спадкових (задатки), соціальних (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна «Я»-концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно «середній», завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

Творчу обдарованість визначено як індивідуальну потенційну своєрідність творчих задатків (здібностей) людини, що забезпечують

особистості успішну реалізацію її обдарувань (інтелектуальних, академічних, художніх тощо) та дозволяють їй досягати значних (вище умовного «середнього» рівня) успіхів у певній галузі діяльності.

Встановлено, що творчий розвиток студента великою мірою залежить від розвитку духовної сфери особистості, її інтелектуальних якостей, особливо таких як: спостережливість, розвинене образне мислення, творча уява, фантазія, асоціативність тощо. Разом із тим успішна реалізація творчого потенціалу неможлива без розвинених мотиваційних якостей у студента, його спрямованості на творчість; не останню роль в успішній реалізації відіграють особистісні, вольові якості молоді людини (активність, самостійність, наполегливість, вміння відстоювати власну точку зору), а також сформованість навичок у педагогічній діяльності.

Розкрито зміст технології розвитку творчої обдарованості студентів. Розроблена педагогічна технологія розвитку творчої обдарованості молоді у вищій школі поєднує діагностичні, змістовні, процесуальні, результативну й проєктивну сторони педагогічної діяльності.

На основі аналізу досліджень у педагогіці й психології, стану рішення проблем на практиці, а також з огляду на, що творча обдарованість молоді у вищій школі реалізується не тільки в предметній діяльності, але й у процесі самого життя, самореалізації як способу самоствердження, самовираження й саморозвитку, були виявлені провідні протиріччя в існуючій практиці розвитку творчої обдарованості студентів в освітніх установах вищого професійного утворення України, розроблені критерії оцінки творчої обдарованості студентської молоді.

Встановлено, що серед стратегій навчання обдарованих студентів частіше використовуються збагачення змісту навчального матеріалу, поглиблене вивчення предмету, диференціація та індивідуалізація навчання.

У результаті узагальнення даних, отриманих у процесі діагностування було виявлено, що більшість студентів мають середній індекс творчої обдарованості (61.6 % студентів першого курсу, 65.6 % – другого курсу та

66.7 % студентів третього курсу). Отримані данні свідчать про необхідність удосконалення процесу розвитку творчої обдарованості студентів.

Отже, ефективність розвитку творчої обдарованості студентів педагогічних спеціальностей залежить від організаційних форм навчальної та виховної роботи. Серед форм та методів організації навчання обдарованих студентів найбільш ефективними є лекції (проблемні, дискусійні тощо), практичні, лабораторні заняття, спецсемінари дослідницького й дискусійного характеру, курсові й кваліфікаційні роботи, олімпіади, конкурси та огляди наукових робіт, виставки робіт студентської наукової творчості, мікровикладання, моделювання виховних проектів, розв'язування педагогічних задач, ділові ігри тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адорно Т. В. Проблемы философии морали: лекции. Москва : Республика, 2000. 239 с
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания: избранные психологические труды : в 2 т. Москва : Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.
3. Антонова О. Є. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя як фактор його професійної самореалізації. *Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми*: наук.-метод. зб. Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. С. 553–561.
4. Антощак О., Ганжала І., Ніколаєнко Н. Розуміння. Розум. Творчість. Київ : Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. 112 с.
5. Архипова С. П., Смерчак Л. І. Професійна підготовка соціальних педагогів у контексті акмеологічного підходу. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2011. № 2. С. 106-112.
6. Бабаева Ю. Д. Динамическая теория одаренности. *Основные современные концепции творчества и одаренности* / под ред. Д. Б. Богоявленской. Москва, 1997. С. 275–294.
7. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 52–58.
8. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Москва : Медиум, 1995. 323 с.
9. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2008. 42 с
10. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
11. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие. Москва : Академия, 2002. 320 с.

12. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности. *Вопросы образования*. 2004. № 2. С. 5–95.
13. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2015. Вип. 135. С. 67–72.
14. Вайнола Р. Х. Формування творчої особистості школяра в системі виховної роботи : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1998. 182 с.
15. Вакуленко В. М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Луганський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2008. 44 с.
16. Вебер М. Избранное. Образ общества. Москва : Юрист, 1994. 702 с.
17. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 170 000 слів / автор, кер. проекту, гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2002. 1428 с.
18. Вербець В. В. Педагогічна діагностика формування духовнотворчого потенціалу студентської молоді : монографія. Рівне : РДГУ, 2005. 383 с.
19. Відьменко М. Позитивні девіації в суспільстві. *Наука в інформаційному просторі* : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф., 4-5 жовт. 2012 р. Дніпропетровськ, 2012. Т. 3. С. 66–69.
20. Волкова Н. П., Тарнопольський О. Б. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах : монографія. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. 228 с.
21. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. 96 с.
22. Габермас Ю. Постметафізичне мислення. Київ : Дух і Літера, 2011. 280 с.
23. Гилинский Я. И. Социология девиантного поведения и социального контроля: краткий очерк. *Рубеж: Альманах социальных исследований*. Сыктывкар. 1992. С.51–68.

24. Гончаренко С. Проектування процесу професійного навчання у закладах профтехосвіти : монографія. Київ; Хмельницький, 2010. 335 с.
25. Григор'єва А. А. Творчі здібності та їх розвиток у студентської молоді. *Педагогічний дискурс*. 2009. Вип. 5. С. 61-64.
26. Грязева В. Г., Петровский В. А. Одарённые дети: экология творчества. Москва; Челябинск : ИЛИ РАО; ЧГИИК, 1993. 205 с.
27. Губенко О. В. Творчий інтелект: деякі особливості та методи активізації у старшокласників. *Обдарована дитина*. 1998. № 1. С. 25-28.
28. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 3-є вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 302 с.
29. Драч І. Оцінювання творчого потенціалу студентів вищих навчальних закладів. *Проблеми освіти*. 2005. Вип. 41. С. 153-161.
30. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология : учебник для вузов. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 320 с.
31. Дюркгейм Э. Педагогика и социология. Москва : Канон, 1995. 295 с.
32. Еременко Ю. В. Понятие «одаренность»: проблемы интерпретации, восприятия, социальной поддержки. *Вчені записки Харківського гуманітарного університету*. 2016. Т. 22. С. 321-329.
33. Еременко Ю. Творческая одаренность личности как позитивная девиация. *Смыслжизненные ориентиры современного образования: на пересечении философской и социологической мысли* : монография / под. ред. Е. А. Подольской. Харьков : Изд-во НУА, 2018. С. 254-267.
34. Євтух М., Нісімчук А. Технологія інноваційної педагогічної освіти : монографія. Луцьк : ПВД «Твердиня», 2011. 453 с.
35. Ємчик О. Г. Основи розвитку творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу: навчально-методичний посібник. Луцьк : ПВД «Твердиня», 2017. 164 с.
36. Єфіменко С. М. Розвиток інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього учителя технологій у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровогр. держ. пед. ун-т ім.

- Володимира Винниченка. Кіровоград, 2015. 20 с.
37. Жорнова О., Жорнова О. Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі: усталені нормативи та сучасні вимоги. *Вісник Книжкової палати*. 2012. № 2. С. 29–32.
 38. Здібність, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир : Рута, 2006. 320 с.
 39. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. Київ : Вид-во «Віпол», 2000. С.11–57.
 40. Карпова І. Г. Соціально-педагогічні умови розвитку творчої обдарованості студентської молоді у позанавчальній діяльності вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2010. 246 с.
 41. Касярум Н. В. Освітній простір: становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 12. С. 107–113.
 42. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя. Київ : Либідь, 1991. 96 с.
 43. Кідіна Л. М. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Респ. вищ. навч. закл. «Крим. гуманіт. ун-т». Ялта, 2012. 20 с.
 44. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя. Київ : Либідь, 1991. 217 с
 45. Клепіков О. І., Кучерявий І. Т. Основи творчості особи : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Вища школа, 1996. 295 с.
 46. Князева О. В. Развитие педагогической одаренности будущих учителей начальных классов в художественно-творческой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 2005. 144 с.
 47. Козыренко С. В. Сопровождение развития самостоятельности учащихся II ступени обучения на основе деятельностного подхода. URL: <http://uo>.

alexrono.esy.es/metod/opit/190307-opit-aley(08_02_2008_10_58_41).doc.

48. Кремень В. Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 2 (59). С. 5–14.
49. Кульчицька О. І. Особливості художньої обдарованості. *Обдарована дитина*. 2005. № 4. С. 2-5.
50. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия : избранные труды. Москва : МПСИ, 2003. 464 с.
51. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.08 / Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2016. 52 с.
52. Лосева А. А. Психологическая диагностика одаренности : учеб. пособие для вузов. Москва : Академ. Проект ; Трикста. 2004. 176 с.
53. Матюшкин А. К. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики. Москва : Директ-Медиа, 2014. 127 с
54. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. Москва : АСТ: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. 873 с.
55. Моляко В. О. Проблеми психології творчості і розробка підходу до вивчення обдарованості. *Обдарована дитина*. 2002. № 4. С. 19–26.
56. Мороз Ю. В. Творча активність особистості і закономірності її розвитку в онтогенезі. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 4. С. 46–52.
57. Науменко Р. А. Психолого-педагогічні аспекти розвитку творчої особистості. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 75–81.
58. Основи акмеології : навч. посіб. / авт.-уклад. С. П. Архипова. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2004. 120 с.
59. Павленко С. В. Психолого-педагогічні умови розвитку творчої обдарованості студентів у вищій школі. *Філософсько-гуманітарні читання*. 2016. Вип. 3. URL: <http://repo.dma.dp.ua/903/1/Павленко%20С%20В%20зб%203%272016..pdf>.

60. Панов В. И. Одаренность как проблема современного образования. Самара, 2007. 323 с.
61. Періг І. М. Психологічні умови розвитку творчої обдарованості студентів вищого технічного навчального заставі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 299 с.
62. Подольська Є. А., Єременко Ю. В. Обдарованість як наукове поняття та соціально-психологічний феномен. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*. 2016. Вип. 36. С. 103–107.
63. Поклад В. Позитивные социальные девиации: проблема критериев. *Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи* : II Конгрес САУ: тези доповідей (Харків, 17-19 жовт. 2013 р.). Харків, 2013. С. 240-241.
64. Попова О. П. Розвиток творчого потенціалу майбутнього інженера в процесі професійної підготовки у вищому технічному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2009. 23 с.
65. Рензулли Дж., Рис. С. Модель обогащенного школьного обучения. Основные концепции одарённости и творчества. Москва : Академия, 1997. 180 с.
66. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посібник для студ. вузів. Київ : ІЗМН, 1996. 236 с.
67. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2-е вид., доп. Київ : Либідь, 2001. 286 с.
68. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2004. 455 с.
69. Сазоненко Г. С. Мудрість учіння. Кроки до успіху. Київ : Магістр-S, 1999. 104 с.
70. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.

71. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7585/1/Сисоєва%20Пед%20творч.PDF>
72. Соціальна робота: технологічний аспект : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. / за ред. проф. А. Й. Капської. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 352 с. URL: https://www.studmed.ru/view/kapska-ay-socialna-robota-tehnologchniy-aspekt_d6c678b9e7f.html
73. Хеллер К. А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков. *Основные современные концепции творчества и одаренности* / под ред. Д. Б. Богоявленской. Москва, 1997. С. 243-264.
74. Шадриков В. Д. Введение в психологию: способности человека. Москва : Логос, 2002. 160 с.
75. Шапаренко С. Творчий потенціал і самореалізація особистості. *Творчість як спосіб буття дійсного гуманізму* : матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 13-14 трав. 1999 р.). Київ, 1999. Ч. 2. С. 155-157.
76. Шашенко С. Ю. Соціальне становлення студентської молоді у позааудиторний час у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2003. 256 с.
77. Шаяхметова Р. Р. Основные концепции одаренности. *Образование в высшей школе: современные тенденции, проблемы и перспективы развития*. Уфа, 2004. Ч. 2. С. 205–208.
78. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. Москва : Просвещение, 2000. 400 с.

Додаток А

Анкета

Шановні студенти. Оцініть рівень вираженості у вас зазначених ознак, користуючись 5-бальною шкалою оцінювання: 1 – виражена дуже низькою мірою, 2 – виражена слабо, 3 – виражена на середньому рівні, 4 – виражена достатньо, 5 – виражена на високому рівні.

1. Прагнення до знань
 2. Здатність глибоко занурюватися у діяльність, яка цікава
 3. Здатність і звичка планувати свою діяльність
 4. Здатність до самоаналізу
 5. Самостійність 0,87
 6. Здатність самостійно будувати основу своїх дій
 7. Глибока зацікавленість обраною галуззю знань
 8. Прагнення до творчості, винаходів
 9. Здатність самостійно приймати рішення
 10. Спостережливість
 11. Комунікабельність
 12. Пошукова спрямованість розуму
 13. Здатність чітко уявляти і швидко формулювати для себе цілі діяльності
 14. Здатність використовувати набуті знання у практичній діяльності
 15. Аналітичні здібності
 16. Здатність і бажання здійснювати пошукову
- Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів діяльність
17. Інтерес до загадок, парадоксів, імпровізацій
 18. Здатність швидко переключати увагу

19. Мобільність знань
20. Здатність передбачати хід подій
21. Швидкість мислення
22. Здатність слідувати заданим орієнтирам
23. Вибірковість до пізнання нового
24. Здатність чітко і змістовно викладати думки
25. Здатність «порушувати спокій»
26. Більший інтерес до процесу ніж до результату діяльності
27. Прагнення аналізувати і давати оцінки шкільним правилам, діяльності педагогів
28. Усвідомлення недостатності інформації для розуміння завдання та для знаходження способу його розв'язання
29. Схильність до класифікування, колекціонування
30. Прагнення втягувати викладачів у суперечки, поставати проти традицій

Додаток Б

Тренінгові вправи для творчого розвитку

Вправа «Оповідання із заголовків» (Автор Е. де Боно)

Мета: розвиток дивергентного мислення у студентів.

Інструкція: Візьміть газету або журнал. Продивіться заголовки. Це завдання треба виконати, використовуючи всього один випуск. Ваше завдання полягає в тому, щоб скласти разом якомога більше заголовків, щоб вийшло оповідання або стаття. Ця розповідь повинна мати смисл. Якщо вам доведеться доповнювати пропуски придуманими словами, то ваша розповідь не вдалася. Зверніть увагу на те, скільки таким чином заголовків ви можете скласти разом. Чим більше заголовків, тим довше оповідання, тим більшого успіху ви досягли. Вирізавши заголовки, ви можете скласти з них різноманітні комбінації. У вас можуть вийти не схожі розповіді. Ви можете виконати варіанти, взявши картинку (фото) з газети й підібрати до неї заголовок. Це може бути будь-який заголовок, окрім «рідного» (того, що дійсно відповідає картинці).

Ваша комбінація може бути як серйозною, так і гумористичною.

Ви можете зібрати серію картинок і заголовків, а потім спробувати скласти з них різні комбінації. Під час цієї вправи тренуються сприйняття, увага та здатність знаходити альтернативу.

Вправа «Джерела та пішаки»

Річард де Чармс ввів поняття джерела й пішака. Джерело – людина, яка відчуває, що сама є причиною своєї власної активності. Пішак – людина, яка відчуває, що її діяльність зумовлена активністю когось стороннього. Кожна людина в різні моменти життя буває і джерелом, і пішаком.

Інструкція: пригадайте, чи були у вашому житті моменти, коли ви відчували себе ішаком? А джерелом? Як ми можемо посилити своє відчуття джерела?

Спробуйте розглянути різні сфери: у роботі, у спілкуванні, у ставленні до власного тіла та його потреб, у плануванні майбутнього. Візьміть відповідальність за те, що ви реально можете змінити і що повністю залежить від вас. Що це буде? Поділіться «секретом».

Вправа «Поговоримо малюнками»

Інструкція: Завдання кожного з вас - спробувати на папері щось на тему «Професія педагога - це». Ви починаєте малюнок протягом 5 секунд і далі передаєте сусідові ліворуч, одержуєте інший аркуш і продовжуєте чужий малюнок тощо, доки ваша робота не повернеться до вас. Подумайте, яку ідею ви хочете донести, і щоб саме її було продовжено вашими колегами. Бажано, щоб малюнки вийшли не лише яскравими, але й оригінальними, несхожими.

Обговорення: Чи задоволені ви результатом? Вас зрозуміли? Оцініть ваш внесок в інші малюнки (за бальною системою).

Вправа «Досвід моїх помилок»

Мета: рефлексія власних помилок, опанування навичок успішної поведінки та конструктивного подолання проблемних ситуацій у педагогічній діяльності.

Інструкція: «А зараз пригадайте, будь ласка, власні помилки, які ви колинебудь робили у педагогічній діяльності, наприклад під час проходження педагогічної практики. Намагайтеся бути відвертими з самим собою.

Розділіть аркуш паперу на чотири вертикальні колонки та напишіть у першій з них «мої помилки». Запишіть там власні помилки, які вам зараз спадають на думку.

Напишіть у другій колонці «можливі виходи із ситуації» та запишіть, яким чином можна було подолати цю ситуацію інакше, тобто які варіанти її розв'язання є більш конструктивними.

А у третій колонці, яка буде називатись «чим корисно помилялись?» ви можете записати, який корисний досвід ви отримали з власних помилок, чому

навчилися, які якості в собі розвинули і т.д.

І у четвертій колонці зробіть підзаголовок «на майбутнє» - та запишіть власні рекомендації собі - що слід робити, щоб не помилятися, яким чином приймати вірне рішення у подібних ситуаціях.

На виконання цього завдання вам надається 20 хвилин»

Очікуваний результат: відбувається виконання вправи, учасники пригадують власні помилки та аналізують їх.

Висновок: Отже зараз ви мали можливість проаналізувати власні помилки та зрозуміли, що кожна помилка дає для вас певну користь, а саме надзвичайно важливим є той досвід, який ви отримуєте в результаті аналізу власних помилок.

Час виконання - 60 хвилин.

Вправа «Бути педагогом»

Кожен учасник тренінгу (по колу) повинен висловитися спочатку: «Педагогом бути добре, тому що...». Наступний рух по колу: «Педагогом бути погано, тому що...».

Обмін враженнями учасників про свої очікування від професії, очікування від інших, шляхи подолання труднощів професії.

Вправа «Портрет»

Учасникам тренінгу пропонується скласти розповідь, казкову історію (притчу, зобразити метафору, намалювати малюнок тощо) про свій ріст у процесі професійної підготовки. На підготовку дається 10 хвилин, після чого кожен зачитує свою доповідь.

Обговорення: Які слабкі і сильні сторони виявлено? Які якості педагога є визначальними для його професії? Змодельуйте портрет ідеального педагога.

Вправа «Реалізація наших вмінь»

Хід виконання: Кожний з учасників згадує і називає якість практичне

вміння, яким він володіє, після цього решта учасників пропонують можливі варіанти застосування цих вмінь. Вправа виконується по колу.

Мета: навчити генерувати ідеї про можливі варіанти практичного застосування ресурсів, якими володіють студенти, сприяє підвищенню самооцінки, а також підвищує мотивацію о вироблення нових умінь.

Обговорення: Учасники обмінюються своїми важеннями про роботу, а також про те, якими новими вміннями вони захтіли оволодіти під час виконання завдання.

Вправа «Листівки»

Хід виконання: Студентам, об'єднаним в команди по 4-5 чоловік, потрібно придумати і намалювати вітальні листівки до різних приємних подій у житті, наприклад, народження дитини, публікація книги чи статті, отримання диплому, перший робочий день в садочку, результати педагогічної практики. Кожна команда обирає собі три події або пропонує свої. Час виконання завдання – 12-15 хв. Потім проводиться виставка-презентація створених листівок, включаючи вербальний компонент.

Мета: тренування навичок командної творчої роботи, а також публічної презентації її результатів.

Обговорення: Які варіанти листівок є найбільш творчими, з чи це пов'язано? Які вміння розвиваються в цій вправі?

Вправа «Творче життя»

Хід виконання: учасники об'єднуються в підгрупи по 5-6 чоловік та отримують завдання: сформулювати перелік рекомендацій, які дадуть можливість удосконалити свій рівень педагогічної діяльності до творчого і записати їх на дошці (а потім кожен собі на аркушах паперу). Сформульовані рекомендації повинні бути такими, щоб їх можна було втілити в життя.

Мета: Перенесення вивчення проблем творчості у педагогіці з площини спеціально змодельованих ситуацій у сферу повсякденних життєвих реалій.

Обговорення: Навіщо розвивати творчий потенціал? Що він дає у реальному житті?

Вправа «Ім'я – професійні якості»

Кожний учасників на кожному з перших чотирьох букв імені повинен назвати професійну рису свого характеру.

Вправа «Малюнок власного професійного Я»

Використовуючи різноманітні засоби зображення, кожному з учасників необхідно намалювати власний професійний образ в алегоричній формі. Анонімні малюнки розкладаються у середині кола, кожен з них обговорюється в групі: що за людина зображена, які особистісні та професійні риси вона має.

Виконання цієї вправи дозволяє розширити явлення кожного учасника групи щодо власного професійного Я, надає можливість подивитись на себе з іншого незвичайного боку, з боку оточуючих людей, почути їх оцінки та міркування.

Вправа «Комісійний магазин»

Учасники працюють в парах та мають можливість придбати ті чи інші професійні якості, яких, на їх думку, їм не вистачає. При цьому «нову» якість або властивість можна обміняти на власну непотрібну, якої хотілося б позбутися.

Вправа сприяє поглибленню процесів саморозкриття власного професійного Я, формуванню навичок самоаналізу, саморозуміння та самокритики.

Вправа «Життєві ситуації»

Мета: можливість побачити життєві ситуації, проаналізувати їх і розглянути очима інших людей та виробити власний шлях виходу із запропонованих ситуацій.

Хід виконання: Учасники об'єднуються у 2 підгрупи. Тренер пропонує кожній підгрупі одну картку з проблемною ситуацією. На обговорення у групах відводиться 3 хвилини. Тоді відбувається колективне представлення рішення проблеми.

Вправа «Творче життя»

Мета: узагальнити уявлення учасників про свої творчі здібності і знайти своє творче начало.

Час: 7-15 хвилин

Матеріали: папір, ручки.

Процедура: Учасники об'єднуються в групи по 5-6 чоловік, отримують завдання: Сформувані перелік рекомендацій, які дозволять «зробити більш творчим власне життя», і записати їх. Сформовані рекомендації повинні бути реальними, такими, які легко можна втілити в життя всіма учасниками або хоча б більшістю з них (тобто не мати на увазі наявність яких-небудь особливих здібностей, занадто великих матеріальних витрат і т.п.).

Обговорення в групі: розібрати всі варіанти.

Приклад:

1. Регулярно виконувати фізичні вправи.
2. Оволодіти технікою медитації та релаксації.
3. Ведіть щоденник, пишіть розповіді, вірші, пісні записуйте розумні думки.
4. Розширюйте кругозір своїх інтересів та ін.

Вправа «Візуалізація»

Інструкція: Повісьте у себе вдома або в кабінеті аркуш ватману (магнітну дошку), фіксуючи на них всі свої маленькі перемоги (у навчанні, у роботі, в особистому житті).

Кожне досягнення відзначайте намальованим сонечком, смайликом, квіточкою – будь-чим, лише б малюнок приносив вам радість. На магнітну

дошку ліпять яскраві фішки. Щовечора відзначаєте про себе, скільки маленьких, але корисних кроків для власного самовдосконалення ви сьогодні зробили.

Вправа «Реклама».

Інструкція: На підтвердження, що наша професія, одна з найважливіших, кращих, необхідних – кожній команді протягом хвилини потрібно придумати слоган або девіз (буквально одну-дві фрази), щоб похвалити професію, себе, команду в якій ви берете участь, і всіх присутніх.

Вправа «Географічна карта»

Завдання: зобразити на папері об'єкти «Країни творчості» і скласти географічну карту: Храм Логіки; Ліс чомучок; Долина здібностей; Замок Фантазії; Гори Можливостей; Рівнина Спілкування.

Висновок: Всі об'єкти не даремно опинилися в «Країні творчості», оскільки найважливішими характеристиками творчої особистості вважають: розвиток логічного мислення, швидкість і точність виконання розумових операцій; прояв високої пізнавальної активності; творче виконання завдань; вміння придумувати оригінальні рішення у звичайних ситуаціях; багатство словникового запасу, швидкість і оригінальність вербальних асоціацій; ранній прояв здібностей: математичних, конструктивно-технічних, художніх, музичних, літературних та ін.

Вправа «Творча особистість»

Інструкція: Я пропоную розділитися на три (4) групи (учасники діляться на три-чотири підгрупи). Підгрупам пропонується на пелюстках «ромашки» скласти портрет творчої особистості фахівця (наприклад педагога). Результатом роботи повинен стати список якостей, які є, на вашу думку, невід'ємною характеристикою педагога. Наступна підгрупи відповідає на питання:

З чим у списку попередньої підгрупи ви згодні?

Що ви додасте до цього списку?

Підсумком групової дискусії повинен стати список якостей творчої особистості, що задовольняє всіх учасників, виділення трьох найбільш значущих якостей.

Вправа «Оголошення»

Інструкція: Протягом 5 хвилин кожна підгрупа повинна скласти оголошення про свої послуги, яке відображало б професійну унікальність і включало щось таке, чого не може запропонувати інший фахівець. Потім це оголошення зачитується перед усіма. Ми можемо задавати будь-які питання за змістом оголошення, для того щоб упевнитися, чи дійсно варто скористатися даною послугою.