

УДК 159.928
№ держреєстрації
0112U001426

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
01033 Київ, вул. Паньківська, 2; тел. (044) 2883320

ЗАТВЕРДЖУЮ

Директор
Інституту психології
імені Г.С. Костюка
НАПН України
акад. Максименко С.Д.

З В І Т

ПРО НАУКОВО-ДОСЛІДНУ РОБОТУ
« ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ
ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ »
(заключний)

Керівник НДР
зав. лабораторії
психології обдарованості
канд. психологічних
наук, ст. науковий співробітник

Семенова Р.О.

2014

Результати цієї роботи розглянуто Вченою радою Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України, протокол № 11 від 25.12.2014.

СПИСОК АВТОРІВ:

Керівник НДР зав. лабораторії психології обдарованості канд. психологічних наук, ст. науковий співробітник	Семенова Р.О. ,
Провідний науковий співробітник, канд. психол. наук, доцент	Корольов Д.К. ,
Провідний науковий співробітник канд. психол. наук	Карабаєва І.І.,
Провідний науковий співробітник, канд. психол. наук, професор	Музика О.Л. ,
Старший науковий співробітник, канд. психол. наук	Янковчук М.М. ,
Науковий співробітник	Мельник М.О.,
Науковий співробітник	Науменко О.С. ,
Молодший науковий співробітник	Сніжна М.А.,
Молодший науковий співробітник	Нечаєва О.С.

РЕФЕРАТ

Звіт про НДР: с.

Об'єкт дослідження: становлення обдарованої особистості на різних етапах вікового зростання.

Предмет дослідження – освітнє середовище для обдарованих дітей та молоді.

Мета дослідження – визначити психологічну структуру та принципи побудови розвивального освітнього середовища, сприятливого для прояву, розвитку та повноцінної реалізації обдарованості на різних етапах онтогенезу.

Методи дослідження: теоретико-методологічний аналіз проблеми дослідження, системні методи аналізу та моделювання, емпіричні (методи опитування, інтерв'ю, тестування), методи статистичної обробки емпіричних даних.

Визначено психологічну структуру побудови розвивального освітнього середовища, сприятливого для прояву, розвитку та повноцінної реалізації обдарованості на різних етапах онтогенезу; *сформульовані* загальні принципи побудови освітнього середовища, яке стимулює розвиток обдарованості у дітей та молоді та пріоритетні принципи ефективного функціонування розвивального освітнього середовища; *з'ясована* система вимог до мікрорівня освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді; *визначена* структура психологічної готовності педагогів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю, яка розглядається як інтегральне особистісне утворення.

Результати НДР упроваджені шляхом публікацій (монографії, статей, тез), під час читання лекцій; доповідей на конференціях; розміщення 37 наукових праць за вказаною НДР у електронній бібліотеці НАПН України; консультування вчителів; проведення довготривалого семінару-практикуму для магістрантів Київського університету імені Бориса Грінченка; участі у телепередачах.

Прогнози припущення щодо розвитку об'єкта дослідження - розкриття ціннісної детермінації становлення обдарованої особистості.

ОБДАРОВАНИСТЬ, ОБДАРОВАНА ОСОБИСТІСТЬ, ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ, ОСВІТНЄ РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ, ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ, ТИПИ МОДЕЛЕЙ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Умови одержання звіту: За договором , 01171, Київ -171, вул.. Горького 180, УкрІНТЕЛ.

ЗМІСТ

I. Вступ.....	5
II. Основна частина.....	8
1. Теоретичні засади дослідження освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді в зарубіжній науці.....	8
2. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді у вітчизняній науці.....	16
3. Теоретико-методичні основи підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю	33
III Висновки.....	44

I. Вступ

Інноваційний тип освіти XXI століття передбачає розвиток здатності людини до пошуку нових знань, творення, оволодіння рефлексією як механізмом постійних роздумів над своїми діями і вчинками. Саме тому головне завдання освіти повинно розглядатися не лише як пізнання законів природи і суспільства, але й особистісно-діяльнісне оволодіння гуманістичною методологією творчого перетворення освіти і гармонізації відносин „людина-природа-суспільство”. Не випадково однією з найсуттєвіших цілей Закону України „Про освіту” (Україна XXI століття), Національної програми „Освіта” (Україна XXI століття), Національної програми „Діти України”, Державної цільової програми роботи з обдарованою молоддю на 2007-2010 роки проголошується забезпечення можливостей постійного духовно-інтелектуального самовдосконалення особистості. Розвиток і широке поширення методології рефлексії, прогнозування і проектування як основи навчально-виховного процесу обдарованої особистості дозволяють активізувати формування системи цінностей (моральних, світоглядних, інтелектуальних тощо), ідеалів, що служать для неї базою для вибору і побудови суб’єктно значущого життєвого ідеалу.

Розв’язання широкого кола методологічних і прикладних проблем, пов’язаних із відтворенням і нарощуванням потенціалу обдарованості дітей та молоді, потребує створення освітнього середовища як такої сукупності умов для навчання, розвитку, індивідуалізації та соціалізації обдарованої особистості, що забезпечує можливість прояву і розвитку її обдарованості у відповідності з природними задатками, інтересами, вимогами вікової соціалізації, з одного боку, і соціальним запитом, з іншого.

У світовій науці провідні позиції в розробці проблеми освіти обдарованих займають учені США та Європи. Організація навчального процесу для обдарованих значною мірою спирається на теорії інтелекту (Х. Гарднер, Р. Стернберг), креативності (Дж. Гілфорд, Е. Торренс) та обдарованості (Ф. Ганьє, А. Танненбаум, Дж. Рензулі), кожна з яких може створювати засади для побудови складної комплексної системи освіти обдарованих. Проте на практиці перевіряються і реалізуються переважно спрощені моделі, які ґрунтуються лише на окремих положеннях психологічних теорій. І хоча освіту обдарованих пропонується будувати на принципах прискорення та збагачення навчання, створення оточення, що підтримує і забезпечує повноцінний розвиток, в опублікованих дослідженнях розглядаються окремі аспекти проблеми або результати апробації емпірично побудованих моделей навчання обдарованих. Загалом же слід констатувати відсутність цілісної теорії освіти обдарованих, хоча концепції А. Маслоу (щодо самоактуалізації в освіті) та К. Роджерса (щодо недирективного навчання) і дали надію на створення такої теорії, але не були доведені до рівня практичної реалізації.

У радянській психології проблема теоретико-методологічних засад створення освітнього середовища для обдарованих дітей і молоді

психологами систематично не розроблялась. Фундаментальні передумови розробки проблеми розвитку психіки в контексті „людина-оточуюче середовище” були закладені у працях Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Г.С. Костюка, Н.О. Менчинської, С.Л. Рубінштейна. У дослідженнях російських психологів багато уваги приділяється питанням проектування та експертизи різних типів освітнього середовища (В.А. Орлов, В.І. Панов, В.В. Рубцов, В.І. Слободчиков, І.С. Якиманська, В.А. Ясвін та ін.). Праці українських дослідників присвячені переважно аспектам вдосконалення навчально-виховного процесу, зокрема, методології розвивального навчання (С.Д. Максименко), технології розвитку творчого потенціалу обдарованих (В.О. Моляко, О.І. Кульчицька), створенню інтелектуально насиченого середовища (М.Л. Смульсон), гуманізації освітнього процесу (Г.О.Балл).

Незважаючи на існуючі в психології дослідження, присвячені проблемі освітнього середовища, єдина позиція щодо визначення поняття „освітнє середовище”, структури і методів його створення, все ще знаходиться на стадії розробки.

Однією з причин цього є розмаїття методологічних передумов і емпіричних засад щодо досліджень проблеми освітнього середовища для обдарованих. Подолання методологічних і методичних розбіжностей можливо лише за умови врахування психологічних особливостей, закономірностей і принципів становлення обдарованої особистості як вихідного підґрунтя для створення освітніх систем і технологій (єдності цілей, змісту, методів і умов навчання), включаючи освітнє середовище як умову їх практичного втілення.

Саме тому застосування інноваційних технологій не завжди відповідає специфіці феномену обдарованості та індивідуально-психологічним особливостям обдарованих дітей і молоді, а, отже, не дає бажаного результату щодо повноцінного розкриття потенціалу обдарованих на різних етапах вікового зростання.

Причини цих труднощів і способи їх подолання ще не до кінця зрозумілі, а тому мають стати предметом теоретико-методологічної рефлексії та емпіричних досліджень.

Разом з тим тенденція переходу до особистісно-зорієнтованих і культуровідповідних освітніх систем і технологій з необхідністю потребує проектування і створення такого типу освітнього середовища для обдарованих дітей і молоді, інтегративним показником якості якого виступає здатність забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей для ефективного особистісного саморозвитку.

Доцільність реалізації такого напрямку психологічних досліджень підтверджується результатами попередніх напрацювань лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, які переконливо свідчать, що в умовах модернізації освіти України створення її гармонійної й упорядкованої організаційної системи є безпосередньою і необхідною умовами подальшого існування, розвитку і

життєтворчості обдарованої особистості. Саме тому постає проблема створення сприятливих умов для розвитку в процесі навчання творчого, інтелектуального та духовного потенціалу обдарованих дітей і молоді в контексті системи „людина – навколишнє середовище”, у відповідності з природними задатками, інтересами, потребами, вимогами вікової соціалізації, з одного боку, і соціальним запитом, з іншого. Отже, логіка розвитку психологічної науки вимагає проведення спеціальних психологічних досліджень з метою визначення структури і принципів побудови розвивального освітнього середовища, орієнтованого на прояв, розвиток і повноцінну реалізацію обдарованості на різних етапах вікового зростання.

Мета дослідження полягала у визначенні психологічної структури та принципів створення розвивального освітнього середовища, сприятливого для прояву, розвитку та повноцінної реалізації обдарованості на різних етапах онтогенезу (зокрема, від дошкільника до студента).

Сутність концептуальної ідеї дослідження становить положення про те, що освітнє середовище повинно забезпечувати повноцінне розкриття потенціалу всіх сфер психіки і здібностей обдарованого індивіда (фізичних, емоційних, пізнавальних, особистісних, духовно-моральних) у відповідності з його індивідуальними особливостями і завданнями вікової соціалізації. При цьому припускається, що складний та системний характер феномену обдарованості потребує перш за все створення варіативного, збагачувального та індивідуалізованого освітнього середовища відповідно віковим особливостям обдарованої особистості.

II. Основна частина

1. Теоретичні засади дослідження освітнього середовища для обдарованих в зарубіжній науці

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

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

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

Інший важливий аспект проблеми — практика освіти обдарованих. Дж. Вантассел-Баска вказує, що в США вперше в загальнонаціональному масштабі проблема підготовки обдарованої молоді постала після запуску Радянським Союзом першого супутника в кінці п'ятдесятих. У школах створювались просунуті програми з вивчення математики, природничих наук, іноземних мов. Проте у середині шістдесятих ці зусилля зменшились внаслідок руху за громадянські права та нового законодавства щодо спеціальної освіти. Вдруге федеральний інтерес до цієї проблеми проявився в 1974 році у зв'язку з новим законодавством, що надавало визначення та засоби виявлення обдарованості. Потім маятник знову хитнувся в інший бік. У 2001 році прийнято акт з назвою «Жодна дитина не залишиться осторонь», відповідно до якого завданням федерального рівня, рівня штату та місцевого рівня є покращення підготовки всіх учнів, потреби обдарованих фактично ігнорувались [17, с. 1295—1296].

Загалом регулювання освіти обдарованих належить до компетенції штатів, які мають право делегувати ці повноваження на місцевий рівень. Отже, єдина система навчання обдарованих в країні відсутня, спостерігаються суттєві локальні варіації. Так, лише штат Вашингтон

вимагає, щоб штатні вчителі прослухали курс щодо навчання обдарованих та талановитих. Шість штатів включають до програми підготовки вчителів молодших класів навчання роботі з обдарованими. Двадцять три штати вимагають від педагогів, які викладають у класах для обдарованих, сертифікатів, що засвідчують підготовку до навчання обдарованих.

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

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

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

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

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

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

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

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

Макрорівень — соціальні, культурні, ідеологічні, економічні, технологічні, політичні, правові, релігійні, етнічні чинники освіти обдарованих. Ці фактори створюють певну рамку, обмежують ступені свободи освітнього мікросередовища. Цікавими в цьому плані є дослідження Д. К. Сімонта.

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

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

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

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

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

Викладені факти концепція соціокультурного детермінізму в своїй найбільш радикальній формі пояснює тим, що геній є не лише продуктом, а й епіфеноменом факторів середовища. Е. Борінг вважає, що видатна особистість, її екстраординарні досягнення є продуктом «духу часу». Л. Уайт навіть стверджує, що особисті якості творців не мають значення. Важливо опинитись «у потрібному місці в потрібний час» [16, с. 909].

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

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

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

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

Д. Амброс вказує, що здорова ліберальна демократія є найкращим серед відомих політичним контекстом для формування рівня домагань потрібного для розвитку таланта. Головними її особливостями, що стимулюють розвиток таланту, є свобода самовираження, рівність освітніх та кар'єрних можливостей, змагальність. Це середовище також сприяє прояву альтруїстичної орієнтації та універсалістської етики. Хоча така ідеальна модель повністю не реалізована в жодній країні, деякі до неї наближаються [5, с. 892—893].

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

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

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

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

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

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

По-друге, видатні особи — «герої» забезпечують суспільству не лише «хліб», але й видовища. Такі фігури стають рольовими моделями для наслідування, об'єктами ідентифікації, допомагають досягти катартичного ефекту. Громадяни отримують можливість зануритись в уявний світ, що відволікає їхню увагу від наявних соціальних проблем, отже, стабілізує систему розподілу влади та суспільство загалом. Зазвичай «герої» не мають суперечностей з соціумом та високо винагороджуються.

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

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

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

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

Обдарованість на відміну від багатьох інших причин стигматизації відносно легко замаскувати. У одному з досліджень високообдаровані в математиці учні виявились більш соціально успішними, ніж ті, хто

відрізнявся дуже розвиненими вербальними здібностями, ймовірно, тому, що останні було важче приховати [15, с. 41].

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

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

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

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

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

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

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

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

Ще Е. Торренс встановив, що описи вчителями ідеальних учнів рідко включають характеристики, які традиційно асоціюються з креативністю (незалежність у судженнях, сміливість). Навпаки, вчителі цінують уважність, слухняність, популярність серед однолітків, готовність підтримувати позицію керівників. Загалом вчителі не цінують характеристики, що пов'язані з креативністю, отже, схильні не симпатизувати учням, які ними володіють [7].

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

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

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

В підсумку слід зазначити, що аналіз наявних у науці концепцій та моделей показує, що дослідження освітнього середовища, яке стимулює розвиток обдарованості, має передбачати вивчення таких його характеристик: інформаційна насиченість, доступність численних можливостей для різноманітних видів пізнавальної діяльності; загальна орієнтація, що поділяється викладачами, адміністрацією, студентами, на цінності пізнання, творчості на протигагу антиінтелектуалізму; орієнтація освітньої системи на розвиток індивідуальності, реалізацію її потенціалу; культивування викладачами та адміністрацією цінності інтелектуальних,

творчих досягнень; ліберальний стиль управління навчальною діяльністю, що дозволяє вільно реалізовуватись пізнавальним інтересам потенційно обдарованих студентів; відсутність вираженої статусної ієрархії та низький загальний рівень конформізму; високий рівень толерантності, спокійне ставлення до невдач.

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

2. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді у вітчизняній науці

У міру наростання глобалізаційних процесів і пов'язаного з ними переходу до науково-інформаційних технологій відбувається зміна самої парадигми людського прогресу, сутністю, основним виміром і, водночас, її основним критерієм стає становлення творчої особистості, власне людський розвиток. Внаслідок цього повноцінна освіта повинна створюватися на основі поєднання найновіших природничих і гуманітарних знань, і одним із пріоритетних її завдань має бути формування у зростаючих поколіннях такої життєвої стратегії, котра надасть їм змогу оволодіти життєвими і соціальними ролями з тим, щоб гідно жити і творити в умовах нового століття.

У контексті вищесказаного стає зрозумілим, що „проблема співвідношення навчання і розвитку” як пріоритетна проблема психолого-педагогічних досліджень ХХІ ст. „сьогодні набуває нового смислу і значення” [10, с.15]. Особливої гостроти розв'язання даної проблеми пов'язано зі створенням сприятливих умов для розвитку творчого, інтелектуального і духовного потенціалу обдарованих дітей і молоді. Пошук оптимальних шляхів їх навчання вимагає побудови освітнього середовища, орієнтованого на прояв, розвиток і повноцінну реалізацію обдарованості на різних етапах вікового зростання.

Для сучасної системи освіти характерно співіснування різних освітніх парадигм, серед яких найбільш відомі чотири парадигми: традиційне навчання; особисто-зорієнтоване навчання; розвивальне навчання; розвивальна освіта.

Сутність традиційного навчання найкраще розкривається на прикладі відмінностей між традиційним підходом до навчання („підтримуючим”) та „інноваційним” типами навчання [7].

Підтримуюче навчання – процес і результат навчальної діяльності, спрямованої на відтворення існуючої культури, соціального досвіду, соціальної системи. Такий тип навчання (а, отже, і освіти) забезпечує спадковість соціокультурного досвіду, традиційно притаманний як шкільній, так і вузівській освіті [7, с. 3-4].

Інноваційне навчання – процес і результат такої навчальної та освітянської діяльності, котра вносить інноваційні зміни в існуючу культуру і соціальне середовище [там само, с. 4].

За своєю сутністю традиційне навчання відповідає поняттю навчання, яке пов'язується з передачею соціокультурних взірців існування і розвитку людини від одного індивіда або їх спільнот іншого індивіда (або індивідів). При цьому забезпечується як відтворення соціокультурного досвіду і людини як його носія, так і створюються умови для появи нових соціокультурних засобів діяльності й розвитку людини і, врешті-решт, відбувається зміна самого соціокультурного середовища. Освітні технології, що засновані на традиційній парадигмі „підтримуючого навчання”, зазвичай побудовані на принципі передачі та відтворенні учнем готових взірців людської діяльності. Таке навчання забезпечує переважно розвиток репродуктивних здібностей учнів (від пізнавальних стереотипів сприймання, пам'яті та мислення до особистісних стереотипів соціальної поведінки). Водночас творчий потенціал учня, його продуктивні здібності розвиваються переважно стихійно.

Усвідомлення суперечності між соціальним запитом на освіту і традиційними методами навчання і виховання, зумовило пошук освітніх технологій, побудованих, передусім, на особистісно-зорієнтованих і розвивальних підходах до навчання.

Розкриваючи особливості особистісно-зорієнтованого навчання, І. С. Якіманська відзначає, що його реалізація дозволяє:

- забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності;
- надавати кожному учню, спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктний досвід, можливість реалізувати себе у пізнанні, навчальній діяльності, поведінці;
- зміст, засоби і методи навчання добирати та організовувати так, щоб учень проявляв вибірковість до предметного матеріалу, його вигляду і форми;
- на основі критеріальної бази навчання враховувати не тільки рівень досягнутих знань-умінь-навичок (ЗУН), але й сформованість певного інтелекту (його властивості, якості, характер прояву);
- розвивати індивідуальність учня, створювати всі умови для його саморозвитку, самовираження;
- будуватися на основі різноманіття змісту і форм навчального процесу, вибір яких повинен здійснюватися педагогом-предметником, вихователем з урахуванням мети розвитку кожної дитини, його педагогічної підтримки у пізнавальному процесі, що утруднюється життєвими обставинами [28].

Свої позиції автор обґрунтовує тим, що основною метою сучасної освіти виступає *становлення духовних та інтелектуальних рис учнів*. Саме освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей виступає

пріоритетним засобом цього становлення. В такому сенсі навчання й освіта не тотожні: освіта ширше ніж навчання. Проте процес освіти І. С. Якиманська розглядає як засвоєння інформації, котра дається учню через зміст навчального матеріалу, при засвоєнні якої він „пропускає” її через свій суб’єктний досвід і перетворює в індивідуальне знання. При цьому активність учня проявляється у двох напрямках:

- як *адаптивність* (приспособування до вимог дорослих, що створюють нормативні ситуації);
- як *креативність* (пошук і знаходження виходу з наявної ситуації, подолання її суперечностей, побудова для себе нового з опорою на знання індивідуального досвіду).

На цих двох суперечливих підвалинах будується індивідуальна траєкторія психічного розвитку індивіда, опосередкована структурою його суб’єктного досвіду.

Таким чином, поряд із власне інформаційною метою особистісно-зорієнтованого навчання є розвиток суб’єктності учня шляхом навчання. Однак освітнє середовище І. С. Якиманською не розглядається як умови або засоби розв’язання завдань особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки цю функцію призначено виконувати навчальній програмі, яка повинна реалізовувати як інформаційну, так і розвивальну задачу.

У масовій педагогічній свідомості поняття „розвивальне навчання” і „розвивальна освіта” виступають як синоніми, хоча з психологічної точки зору вони мають різний сенс. Нині поняття „розвивальне навчання” пов’язується в основному з назвою теорії розвивального навчання, розробленої Д. Б. Ельконіним, В. В. Давидовим та їх послідовниками. Але ще наприкінці 50-х років ХХ ст. це поняття застосовувалося в психології навчання Д. М. Богоявленським і Н. О. Менчинською: „Якщо ми говоримо про розвивальне навчання, то саме тим розуміємо, що вправи повинні бути організовані так, щоб необхідною умовою їх виконання було застосування відповідних знань. А цього можна досягнути тоді, коли вправи будуть ставити перед учнями певні задачі, повторне розв’язання яких буде закріплювати *не тільки кінцевий продукт* – правильні асоціації та їх системи, але й *ті мисленнєві операції*, котрі вимагаються для вичленування окремих елементів цих асоціацій та їх узагальнення” [курсив авторів, 1, с. 12].

У межах розвивального навчання „за Менчинською” об’єктом засвоєння виступає безпосередньо зміст навчального предмету і засоби мисленнєвої діяльності, які учень здатен відтворити у змінених ситуаціях. У процесі засвоєння навчальний матеріал залишається незмінним у своїй предметності, педагог лише змінює методи і ракурси його представлення учням. Відповідно змінюються способи і методи його усвідомлення, що формуються у змінених ситуаціях. Саме тому розвиток учня відбувається у формі збільшення нового на базі старого (узагальнення часткових способів і структур розумових дій в більш загальні). При цьому основу розумового процесу складає узагальнення понять за емпіричним типом. Звідси і акцент на принципах усвідомленості, наочності та ролі вправ у навчанні [1; с.12].

Якщо ж пізнавальні розумові можливості учня на певному етапі його вікового або індивідуального розвитку не дозволяють цього зробити, то педагог повинен передати йому необхідні для засвоєння такого матеріалу прийоми діяльності з урахуванням індивідуального рівня розвитку даного учня, який повинен засвоїти ці прийоми і віддзеркалити їх у пізнавальному процесі.

Отже, предметом розвитку при розвивальному навчанні „за Менчинською” виступає здатність учня бути суб’єктом мислення емпіричного типу. Зазначимо, що на думку О. О. Смирнова [25], головну задачу психології в цьому випадку представники даного підходу до навчання бачать в удосконаленні методики навчання. Це означає, що йдеться про дидактико-психологічний підхід до побудови освітньої технології; завдання психолога при такому підході співпадає з метою навчання в роботі вчителя: „З’ясувати, які труднощі виникають у школярів при засвоєнні тих або інших знань, які помилки або неточності засвоєння у них відмічаються, у чому своєрідність оволодіння тими чи іншими знаннями ... і що, виходячи з цього треба змінити ... щоб усунути недоліки в засвоєнні” [25, с. 259]. На думку В.І.Панова [15 - 17] психологічні дослідження можуть виконувати лише допоміжні функції щодо забезпечення психологічними рекомендаціями утилітарних завдань викладання тих або інших предметів, що і складає предмет психологічних досліджень авторів того часу, зокрема, Д. М. Богоявленського, Н. О. Менчинської, О. М. Кабанової-Меллер, С. Ф. Жуйкова, В. О. Крутецького та інших.

Щодо концепції розвивального навчання „за Давидовим – Ельконіним”, то вона базується на уявленні про теоретичний спосіб мислення: розвиток здатності вчитися складає фундаментальний зміст навчальної діяльності як особливого виду предметно-практичної діяльності, яка є провідною для дітей молодшого шкільного віку. Оволодіння нею призводить до формування у дитини теоретичного ставлення до дійсності, в основі якого лежать взаємопов’язані форми теоретичної свідомості людей, які ґрунтуються на діалектичному мисленні. Розвиток предметного змісту навчальних дій, зумовлюючи формування нових пізнавальних структур, сприяє розвитку пізнавальних здібностей учня, що забезпечує розвиток його як суб’єкта засвоєння [3; 4].

Таким чином, предметом розвитку в концепціях розвивального навчання реально виступає, як правило, будь-яка одна зі сфер психіки дитини, віддзеркалена у вигляді тієї чи іншої здатності. Найчастіше під психічним розвитком учня розуміють розвиток його мисленнєвої діяльності, мислення, інтелекту, а також особистісно-мотиваційної сфери. Технологія розвивального навчання передбачає формування у дитини здатності бути суб’єктом розвитку саме цієї сфери психіки. Для концепції розвивального навчання „за Ельконіним – Давидовим” – це здатність бути суб’єктом навчальної діяльності, в основі якої лежить мисленнєве узагальнення за теоретичним типом як здатності довільно регулювати планування, здійснення і контроль всіх необхідних компонентів навчальної дії. При цьому

розвиток особистісно-мотиваційної сфери забезпечується завдяки змінюванню методу навчання: на зміну фронтально-інформаційному методу, характерному для традиційного навчання і розвивального навчання „за Менчинською”, у В. В. Давидова застосовується метод мікрогрупової проблемної дискусії, завдяки чому в учнів розвивається здатність бути суб’єктом міжособистісної взаємодії. Але цей розвиток, як відзначав сам В. В. Давидов, був не стільки метою його теорії навчання, скільки її позитивним артефактом [4, с. 7].

Для парадигми розвивальної освіти предметом розвитку виступає цілісний психічний розвиток учня, спрямованого на формування у нього здатності бути суб’єктом не лише навчальної діяльності, але й суб’єктом розвитку всіх сфер психіки в їх процесуально-відтворюючій взаємодії, а суб’єктом свого соціального розвитку. Внаслідок цього саме проектування, моделювання та експертиза розвивального освітнього середовища як умов, що створюють можливість для розкриття ще не сформованих інтересів і здібностей і подальшого розвитку вже сформованих здібностей та особистості кожного учня у відповідності з притаманним індивіду творчим потенціалом набувають особливої значущості [5; 9; 10; 11; 15; 16].

Інтегративним критерієм якості розвивального середовища, за В. І. Пановим виступає здатність цього середовища забезпечити всім суб’єктам освітнього процесу систему можливостей для ефективного особистісного саморозвитку. Можливість при цьому трактується як особлива єдність властивостей освітнього середовища і самого суб’єкта. Дана можливість виступає і фактом освітнього середовища і фактом поведінки суб’єкта. Зумовлено це тим, що з метою використання можливостей середовища і можливостей власних потреб, які мотивують його діяльність, індивід проявляє відповідну активність [15; 26; 27]. Завдяки її прояву дитина стає реальним суб’єктом свого власного розвитку, суб’єктом освітнього процесу, а не залишається об’єктом впливу умов і факторів освітнього середовища, що є принциповим положенням теорії розвивального навчання [4; 12; 17].

Лише за цієї умови, на думку В. І. Панова, може бути досягнута така парадигма освіти, котра передбачає *розвиток особистості* дитини, її творчих здібностей, а не просто досягнення певного рівня тих або інших ЗУНів [17].

Нагальну потребу у переході до розвивальної освіти як перспективи розвитку системи освіти автор пов’язує з необхідністю:

- перетворення засвоєння ЗУНів з мети освіти у засіб розвитку здібностей особистості: на зміну „суб’єкт-об’єктній” логіці впливу на учня приходять логіка сприяння співпраці (вчитель і учень — партнери сумісного розвитку);
- ставлення до учня як самоцінної особистості, спроможної стати суб’єктом свого власного розвитку;
- змінення стереотипного відтворення учнями стандартного мінімуму предметних ЗУНів і готових істин на проектування й організацію освітнього середовища, яке сприяє розкриттю природних даних

- учнів, саморозвитку притаманних їм здібностей, включаючи і духовно-моральні;
- трансформації ідеології освіти, орієнтованої на розвиток глобального мислення та виховання не лише громадянина держави, але й громадянина планети Земля, здатного забезпечити стабільний громадянський та економічний розвиток як у масштабі всієї країни, так і у масштабі всієї планети;
 - зростання вимоги до екологічності освітніх технологій у відповідності цілям, змісту, методам навчання та освітнього середовища, природі людини та її розвитку як істоти, що втілює в собі не лише біосоціальну, а й духовно-психологічну сутність людини;
 - посилення ролі психологічного супроводу освітнього процесу: зміна традиційного співвідношення між дидактикою і психологією виводить навчально-виховний процес на психодидактичний рівень [3; 4]. Зазначимо, що психодидактика і, відповідно, психолого-дидактична система трактується фахівцями як пріоритетне використання психологічних закономірностей розвитку здібностей людини, а, отже, як вихідне підґрунтя для побудови освітніх технологій і систем [11; 14; 15; 19].

Таким чином, проектування навчальної діяльності в руслі розвивальної освіти стає комплексною психодидактичною проблемою. Принципово, що базовий рівень ЗУНів трансформується з мети навчання в засіб розвитку пізнавальних, творчих і особистісних можливостей учня. Відповідно змінюються ролі учня і вчителя, оскільки в ідеалі вони повинні утворювати єдину розвивальну систему „навчальний матеріал-учитель-учень”. Причому учень перетворюється з „об’єкта” педагогічного впливу в „суб’єкта” – партнера по педагогічній взаємодії з вчителем і своїми однокласниками, що є необхідною умовою для його соціалізації [15, 16].

Разом з тим соціальна ситуація розвитку освіти, зумовлюючи переорієнтацію її на власно психологічний аспект розробки і практичної реалізації освітніх технологій і систем, призвела, починаючи з 90-х років минулого століття, до інтенсивних пошуків побудови моделі освітнього середовища для масової загальноосвітньої школи.

Значний внесок у вивчення освітнього середовища як одного з провідних чинників навчання і розвитку дітей пов’язується з працями С. Д. Деребо (1997), Т. Г. Івашиної (2001), Г. О. Ковальова (1993, 1996), В. Т. Кудрявцева (1998), В. П. Лебедевої (1996 – 2002), В. О. Орлова (1996, 1999, 2002), В. І. Панова (1996 – 2003), В. В. Рубцова (1987, 1997 – 2002), В. І. Слободчикова (2000). Результати теоретико-емпіричних досліджень авторів дозволи з’ясувати психологічні особливості проектування комунікативно-орієнтованого навчального середовища, моделі організації сумісної діяльності дітей і дорослих, визначити систему педагогічних уявлень про шкільне середовище, психологічні та еколого-психологічні уявлення про освітнє середовище, поняття „освітнє середовище”, структуру і параметри його проектування, моделювання та експертизи. Проте позиції

дослідників щодо феномену „освітнє середовище”, розуміння структури, функцій і методів його проектування та експертизи неоднозначні. Основна причина цього полягає у використанні авторами різних методологічних передумов і емпіричних підвалин для теоретичних і практичних досліджень проблеми освітнього середовища і, зокрема, для побудови його моделей. Про це переконливо свідчать найбільш відомі моделі освітнього середовища, розроблені для середньої загальноосвітньої школи.

Розглянемо їх характерні особливості.

Еколого-особистісна модель

Переважає більшість фахівців вважає, що найбільш розроблений напрям вивчення феномену „освітнє середовище” представлений у працях В. А. Ясвіна [29; 30]. У методологічному аспекті підхід автора спирається на екологічний підхід до сприйняття Дж. Гібсона (1988), в основі якого лежить розуміння навколишнього середовища як середовища проживання (сукупності можливостей оточуючого світу, які забезпечують або перешкоджають задоволенню життєвих потреб індивіда – людини чи представника будь-якого біологічного виду). Ключовим у цьому визначенні виступає поняття „можливість”, за допомогою якого автор пов’язує, з одного боку, потреби індивіда, а з іншого – фізичні (просторові та інші) властивості та відносини навколишнього світу, що знаходяться у взаємодоповнюючому співвідношенні.

Спираючись на підхід Дж. Гібсона та аналіз психолого-педагогічної літератури щодо тлумачення освітнього середовища, В. А. Ясвін визначає даний феномен як „систему впливів і умов формування особистості за заданим взірцем, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні” [29, с. 14].

Друга методологічна передумова підходу автора полягає у використанні уявлень про особистість учня і вплив на неї шкільного середовища відомих педагогів (Я. Корчак, Я. Коменський, П. Лесгафт та інші). Враховуючи виокремлені Я. Корчаком типи „виховуючого середовища” і П. Лесгафтом „шкільні типи” особистості дитини, В. А. Ясвін запропонував розглядати як базові типи освітнього середовища догматичний, кар’єрний, безтурботний (спокійний) і творчий. Відмінності даних типів полягають у тому, що:

- „догматичне освітнє середовище” сприяє розвитку *пасивності та залежності* дитини (за Я. Корчаком „догматичне виховуюче середовище”);
- „кар’єрне освітнє середовище” сприяє розвитку активності, але й *залежності* дитини (за Я. Корчаком „середовище зовнішнього лоску і кар’єри”);
- „безтурботне освітнє середовище”, забезпечуючи вільний розвиток, зумовлює формування пасивності дитини (за Я. Корчаком „середовище безтурботного споживання”);
- „творче освітнє середовище” сприяє вільному розвитку активної дитини (за Я. Корчаком „ідейне виховуюче середовище”).

Розглядаючи даний феномен як об'єкт психолого-педагогічного проектування, В. А. Ясвін стверджує, що розвивальний ефект освітнього середовища забезпечується лише за наявності комплексу можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Даний комплекс повинен включати три структурні компоненти, які підлягають проектуванню, моделюванню та експертизі:

- по-перше, *просторово-предметний* компонент (приміщення для занять і допоміжні служби, будівля в цілому, прилегла територія тощо), повинен забезпечувати різновид просторових умов, пов'язаність їх функціональних зон, можливість оперативного змінення, керованість і відповідність із життєвими проявами;
- по-друге, *соціальний* компонент повинен забезпечувати взаєморозуміння і задоволеність всіх суб'єктів (педагогів, учнів, батьків, представників адміністрації та ін.) міжособистісними взаємостосунками, включаючи рольові функції, повагу один до одного, переважно позитивний гумор всіх суб'єктів, їх згуртованість і свідомість, авторитетність;
- по-третє, *психодидактичний* компонент (зміст і методи навчання, зумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу) повинен забезпечувати відповідність цілей навчання, його змісту і методів психологічним, фізіологічним і віковим властивостям розвитку дітей.

Отже, своє розуміння освітнього середовища В. А. Ясвін будує на основі взаємодоповнення системи мотивів і потреб індивіда і певних властивостей зовнішнього світу, які надають чи обмежують можливості для його навчання і розвитку.

Комунікативно-орієнтована модель освітнього середовища

Освітнє середовище за В. В. Рубцовим [19; 20; 21; 22] трактується як форма співпраці, яка орієнтована на створення особливих видів спільнот між учнями і педагогом та між самими учнями, забезпечуючи передачу їм необхідних для функціонування в даній спільноті норм життєдіяльності, включаючи способи, знання, вміння, навички навчальної та комунікативної діяльності. Вихідною підвалиною підходу авторів до феномену освітнього середовища виступає розуміння того, що необхідною умовою розвитку дитини є її участь у сумісній діяльності, розподіленій з дорослим або з іншими суб'єктами освітнього процесу [20, 21]. Найбільш ефективною для психічного розвитку учнів є таке освітнє середовище, котре побудовано на нерозривному зв'язку цілей і завдань освіти і самої технології навчання, а також завдань вікового зростання учнів. Причому одна з причин виникнення проблем із становленням дітей полягає у тому, що навчальну працю зазвичай починають з рівня реалізації технології навчання, а не з організації освітнього середовища, що реалізує цю технологію.

Даний підхід автора до феномену освітнього середовища по-іншому висвітлює предмет і сенс освіти:

- освіта стає розвивальною, коли ЗУНи з навчальних предметів вбудовані у форму співпраці, яка складає основу конкретної спільноти;
- освіта набуває сенс розвивальних спільнот учнів і педагога, самих учнів; в залежності від їх віку ці спільноти повинні створювати умови для розв'язання різноманітних завдань вікового зростання вихованців.

Разом з тим, розглядаючи шкільне освітнє середовище як об'єкт психологічної експертизи, В. В. Рубцов визначає його як „більш-менш сформовану поліструктурну систему прямих і непрямих навчально-виховних впливів, реалізуючих явно чи неявно репрезентовані психолого-педагогічні настановлення педагогів, що характеризують цілі, задачі, методи, засоби і форми освітнього процесу в даній школі” [20, с. 177].

У відповідності з цим визначенням виокремлені такі структурні компоненти освітнього середовища як „...внутрішня спрямованість школи, психологічний клімат, соціально-психологічна структура колективу, психологічна організація передачі знань, психологічні характеристики учнів і т. ін.” [18, с. 205].

Антрополого-психологічна модель освітнього середовища

Відмінність підходу до розуміння освітнього середовища, запропонованого В. І. Слободчиковим [23; 24], полягає в тому, що вихідною передумовою для введення даного поняття розглядається принцип розвитку. При цьому автор підкреслює, що в сучасному людинознавстві розвиток трактується і як природний, спонтанний процес („за сутністю природи”), і як процес штучний, що регулюється за допомогою спеціально сконструйованої „діяльності розвивання” („за сутністю соціуму”), і як саморозвиток, який не зводиться ні до процесуальних, ні до діяльних характеристик, а розкриває фундаментальну особливість людини „ставати і бути істинним суб'єктом свого власного життя. І з цієї точки зору дійсною розвивальною освітою можна вважати ту, і лише ту, яка реалізує всі три типи розвитку, центральним з яких (і в цьому сенсі сутнісним) є саморозвиток” [23, с. 173].

Необхідно відзначити, що В. І. Слободчиков, як і В. В. Рубцов, використовує поняття сумісної діяльності суб'єктів освітнього процесу, але в іншому аспекті, підкреслюючи відносність і опосередкований характер освітнього середовища. При цьому автор спирається на два різні сенси самого поняття „середовище”:

- по-перше, „як сукупність умов, обставин, оточуючу індивіда обстановку і, відповідно, - межу, що визначається масштабом захисту від середовища та її *утилізації* (здатністю до асиміляції та акомодатції)”;
- по-друге, як середовище, що розуміється через „інший ряд уявлень, де *середовище* – є *середина* = *серцевина*, *зв'язок* = *стрітєння*, *засіб* = *посередництво*” [курсив автора, 23, с. 175].

Показниками освітнього середовища автор пропонує вважати його *насиченість* (ресурсний потенціал) і *структурованість* (спосіб його

організації). В залежності від типу зв'язків і відносин, які структурують дане освітнє середовище, В.І.Слободчиков виділяє три різні принципи його організації:

- *одноманітність* (домінування адміністративно-цільових зв'язків і відносин, що визначаються, як правило, одним суб'єктом – владою; показник структурованості прагне до максимуму);
- *різноманітність* (зв'язки і відносини мають конкуруючий характер, оскільки відбувається боротьба за різного роду ресурси, внаслідок чого починається атомізація освітніх систем і руйнування єдиного освітнього простору; показник структурованості освітнього середовища прагне до мінімуму);
- *варіативність* (єдність розмаїття; зв'язки і відносини мають кооперативний характер, завдяки чому відбувається об'єднання різного роду ресурсів у межах охоплених освітніх програм, що забезпечують свої траєкторії розвитку різним суб'єктам: окремим людям, спільнотам, освітнім системам; показник структурованості освітнього середовища прагне до оптимуму).

У контексті свого підходу В.І.Слободчиков співвідносить і диференціює поняття освітнє середовище з такими поняттями, як „місце освіти” і „освітній простір”, а створення освітнього ресурсу розглядає як нетрадиційну педагогічну задачу, яка перетворює наявний соціокультурний зміст даного освітнього простору в засіб і зміст освіти [23, 24].

Отже, освітнє середовище „за Слободчиковим” являє собою динамічне утворення як системний продукт взаємодії освітнього середовища, управління освітою, місця освіти і самого учня.

Психодидактична модель диференціації та індивідуалізації освітнього середовища школи

Розробка даної моделі авторами (В.П.Лебедева, В.О.Орлов, В.А.Ясвін та інші – 1998-2002) [11, 12, 29, 30] спиралася на важливу функцію сучасної школи як соціального інституту щодо забезпечення у випускників формування соціальної зрілості, яка необхідна у посткризовий період розвитку суспільства. Реалізація цілей і задач сучасної школи передбачає:

- створення сприятливих умов і можливостей для повноцінного розвитку особистості за рахунок різноманіття типів і видів освітніх закладів і варіативності освітніх програм;
- систематичне оновлення змісту освіти, віддзеркалюючого зміни у сфері культури, економіки, нації, техніці і технології, розвиток неперервної системи освіти, наступність рівнів і ступенів освіти, підтримку інноваційної діяльності;
- послідовну орієнтацію на культуровідповідність освіти, покликану забезпечити формування духовного світу людини;
- адаптацію учнів до соціальних змін, формування усталених мотивів і настановлень які активно впливають на умови досягнення як особистого успіху, так і суспільного прогресу, вдосконалення

системи роботи з обдарованими дітьми і молоддю, розширення мережі та якісне оновлення діяльності освітніх закладів для дітей з обмеженими можливостями і слабким здоров'ям і дітей, які потребують психолого-педагогічної корекції;

- формування системи наукових знань, умінь застосовувати їх у різноманітних видах практичної діяльності, інформатизацію і компютиризацію освіти, опанування новітніх засобів інформаційних і телекомунікаційних технологій, розвиток дистанційного навчання [11, 12].

Тенденція на систематичне оновлення змісту освіти і адаптації кожного учня до даного оновлення виступає, на думку авторів, значущим і ключовим фактором. Тому теоретичні пошуки щодо вдосконалення індивідуалізації педагогічного процесу засобами диференціації призводить до особистісно-зорієнтованого навчання, де побудова освітніх процесів йде від особистості учня, значущості його індивідуального суб'єктного досвіду, сформованості пізнавальних здібностей. На відміну від традиційної системи навчання (трималася на концептуальному положенні, що учень внаслідок спеціальної організації навчання і виховання при цілеспрямованих педагогічних впливах стає особистістю), розвивальна освіта визнає за учнем пріоритет його індивідуальності, значущості як суб'єкта пізнання до занурення в освітнє середовище, спеціально змодельованого освітнім закладом.

Механізм реалізації індивідуальних освітніх траєкторій полягає у розробці для кожного учня:

- індивідуального педагогічного проекту відповідно індивідуальним особистісним потребам освітнього середовища;
- індивідуального освітнього навчального плану;
- індивідуального вибору освітніх програм, їх рівнів щодо кожної навчальної дисципліни.

Організація освітнього процесу на основі індивідуальних освітніх планів і програм вимагає як його варіативного змісту, так і варіативних методів, засобів і форм. Індивідуальні освітні плани і програми розробляються у відповідності з персональними життєвими цілями і освітніми задачами учнів, які конкретизуються в процесі діалогу з самими учнями та їх батьками.

При цьому проектування індивідуальних режимів життєдіяльності навчаючих ґрунтується на діагностичних даних про їх здоров'я, фізіологічні і психофізіологічні особливості, інтереси, нахили і життєві плани. Разом з тим на I і III щаблях навчання визначення профілів (природничо-наукового, гуманітарно-філологічного, соціально-економічного, фізико-математичного, техніко-технологічного, художньо-естетичного та інш.) здійснюється на основі пізнавальних інтересів, здібностей учнів, і врахування можливостей педагогічного колективу освітнього закладу, структури регіональної освітньої системи, традицій та особливостей соціокультурного середовища.

Екопсихологічна модель освітнього середовища

Розуміння освітнього середовища базується на екопсихологічному підході, який розробляється В. І. Пановим [14 – 17] у межах психодидактичного підходу розвивальної освіти. Фундаментальна відмінність даного підходу полягає у побудові освітнього середовища на споконвічній рефлексії психологічних цілей і завдань розвитку учня в умовах і шляхом конкретної освітньої системи. Функціональне призначення освітнього середовища, на думку автора [15 – 17], повинно бути спрямовано на створення умов, забезпечуючих можливість:

- соціалізації учнів у відповідності з віковими етапами розвитку, індивідуальними потребами, соціально-економічними і культурологічними цінностями життя у людському суспільстві;
- розвитку в учнів суб'єктних якостей у вигляді здатності бути суб'єктом освоєння видів діяльності, свого фізичного, пізнавального й особистісного розвитку;
- включення учнів у різноманітні види сумісної діяльності між учнями і педагогами як необхідної умови задоволення їх природної та соціальної потреби у розвитку своїх задатків і здібностей;
- розвитку актуального рівня здібностей учнів і актуалізації зони їх найближчого розвитку (за Л. С. Виготським);
- прояву творчої природи розвитку психіки у формі індивідуальності психічних процесів, психічних станів, свідомості і поведінки учнів, які репрезентують змістовну сторону розвитку всіх сфер психіки, включаючи і здатність до довільної регуляції своїх дій і станів;
- природовідповідності освітніх технологій, їх практичної реалізації відповідно природним, фізіологічним, психологічним, соціальним особливостям і закономірностям вікового зростання учнів.

Для екопсихологічної моделі освітнього середовища вихідним положенням служить уявлення про те, що психічний розвиток людини в процесі її навчання необхідно розглядати у контексті системи „людина – навколишнє середовище”. Спираючись на дане положення, В. І. Панов (на відміну від В. А. Ясвіна) визначає освітнє середовище як систему психолого-педагогічних умов і впливів, які створюють можливості для розвитку не тільки прихованих інтересів і здібностей, а й для розвитку вже проявлених здібностей та особистісних властивостей учнів відповідно їхнім природним задаткам і вимогам вікової соціалізації. Останнє передбачає врахування не лише специфіки вікової періодизації розвитку дітей і дорослих, але й соціального замовлення на „продукт” системи освіти [15; 16].

Щодо структури освітнього середовища, автор як і більшість дослідників (Г.О.Ковальов – 1993; Ю.Г.Абрамова – 1995, 2000; В.В.Рубцов, Т.Г.Івошина – 2002; В.А.Ясвін – 1997, 2000) виокремлює діяльнісний (технологічний), комунікативний і просторово-предметний компоненти.

Розкриваючи сутність кожного компонента, В.І.Панов акцентує особливу увагу на функцію діяльнісного компоненту – створення умов щодо

реалізації принципу єдності навчання і розвитку шляхом оволодіння видами діяльності, необхідних для вікової соціалізації учнів (навчальна, ігрова, комунікативна, проектно-дослідницька, профільована та інші види діяльності). Добір діяльностей освітньому компоненті навчально-виховного процесу визначається тими соціальними, психолого-дидактичними цілями навчання і розвитку, які реалізує конкретна освітня система і які виступають як системоутворювальне начало для визначення змісту і методів навчання в конкретному освітньому закладі. Внаслідок цього освітня технологія повинна відповідати віковим особливостям розвитку контингенту навчаючих і забезпечувати можливість розв'язання відповідних психологічних завдань розвитку:

- на етапі початкового навчання орієнтація на оволодіння учбовою діяльністю як умовою формування психологічних структур її довільної регуляції;
- на етапі основної школи спрямування на опанування соціально-комунікативними видами діяльності (спілкування, сумісна предметна діяльність) як передмова для особистого самовизначення підлітка;
- на етапі старшої профільної школи чітка орієнтація на освоєння особистістю проектування свого життєвого шляху і підготовка до професійної діяльності як умови особистісного, професійного і соціального самовизначення учня.

Отже, освітня технологія та освітнє середовище в цілому повинно створювати на кожному етапі навчання ті умови, які необхідні учню у відповідності з його віковими та індивідуально-типологічними особливостями розвитку. При цьому базовим психічним новоутворенням, що "пронизує" всі етапи вікового зростання автор вважає довільність і усвідомленість саморегуляції своєю пізнавальною, емоційною та особистісною активністю [17].

Водночас, на початковому етапі шкільного навчання саме когнітивно-регуляторні структури виступають як такі, що сприяють формуванню психічних новоутворень навчальної діяльності. На подальших етапах вікового зростання особистості акцент розвитку засобів довільної регуляції зміщується на формування особистісно-регуляторних структур, що забезпечують регуляцію емоційної та особистісної активності в соціально-комунікативних і допрофесійних видів діяльності.

Комунікативний компонент (як „простір” міжособової взаємодії учнів із освітнім середовищем та іншими його суб'єктами) передбачає розрізнення таких педагогічних дій, котрі реалізують „педагогічний вплив”, „педагогічну взаємодію” і „педагогічне сприяння”.

Просторово-предметний компонент у вигляді сукупності просторових умов і предметних засобів забезпечує можливість необхідних просторових дій і поведінки суб'єктів освітнього середовища.

Отже, особливість екопсихологічної моделі полягає у створенні умов для взаємодії в системі „учень – освітнє середовище”, спрямованої на

актуалізацію природного потенціалу творчих можливостей учня до саморозвитку.

Модель міждисциплінарного творчого навчання обдарованих дітей і підлітків в умовах загальноосвітньої школи

Побудова даної моделі здійснена на основі реалізації ідеї *цілісної педагогіки*, сутність якої полягає у тому, що „добра освіта має справу з особистістю в цілому і всім особистісним розвитком” [26, с.47]. Джерелом цілісного розвитку дитини, на думку В.В.Зеньковського, виступає не фізична і психічна сторона у житті людини, а „духовна, котра глибше розмежування фізичного і психічного світу і яка є запорукою цілісності” [6, с.151]. Розглядаючи розвиток дитини, необхідно виходити з врахування ієрархічної структури людини, котра і повинна лежати в основі ієрархії педагогічних цінностей. Внаслідок цього, „розвиток розуму шляхом збагачення його певним матеріалом повинен займати друге місце, не можна і не потрібно учню знати „все”, потрібно розвивати свої розумові сили і вміння ставити і розв’язувати питання, які ставить життя” [6, с.31]. Допомогти дитині в процесі її зростання *в цілому*, допомогти їй вийти на шлях своєї індивідуальності – дійсна задача школи. Таким чином, шлях цілісної педагогіки, накреслений В.В.Зеньковським, співпадає з релігійним християнським ідеалом і полягає у тому, щоби полегшити дитині шлях до розкриття її індивідуальності, розвитку самої себе, розкриття всіх Божих дарів в дитині. Задача навчання – допомогти дитині досягнути „складність, взаємопов’язаність світу і в той же час його красу, за якими просвічується премудрість Творця” [там само, с.31].

Спираючись на дане трактування цілісної педагогіки, Н.Б.Шумакова розробила розвивальну систему навчання для дітей шкільного віку з ознаками загальної обдарованості. При цьому „створення *освітньо-розвивальної* технології навчання, яка дозволяла би розв’язувати завдання творчого розвитку особистості в єдності із здійсненням загальноосвітніх задач – засвоєнням необхідних знань, умінь і навичок, передбачених як традиційною програмою, так і тих, що виходять за її межі” [27, с.94], автор пов’язує з можливістю наблизити школу до втілення ідеалу цілісності розвитку особистості.

Особливості побудови моделі міждисциплінарного навчання полягали у створенні програми „Обдарована дитина”, орієнтованої як на потреби і можливості учня даної категорії, так і дотримання основних вимог до такого типу навчання, а саме: максимальну гнучкість змісту і засобів його (навчання), збагаченості змісту підвищеного рівня складності, високий рівень мисленневих процесів і самостійної роботи, розвиток самопізнання і саморозуміння [там само, с. 94]. До основних принципів побудови програми автором віднесені:

- глобальний, основополагаючий характер вивчення тем і проблем;
- міждисциплінарність змісту;
- інтеграція тем і проблем при вивченні змісту;

- високий рівень насиченості змісту навчання;
- відкритий характер вивчення питань і проблем;
- активні методи навчання проблемно-діалогічного характеру;
- спрямованість на розв'язок пізнавальної, дослідницької активності дитини; розвиток логічного, творчого і критичного мислення, здатність до розв'язання проблем;
- сумісне розв'язання проблем і дослідницьких завдань учнями;
- високий ступінь самостійності дитини в процесі навчання [там само, с.93-95].

Разом з тим, враховуючи специфічні характеристики обдарованих дітей (яскраво виражений характер широкої допитливості і потреба у пізнанні, високий рівень розвитку абстрактного і творчого мислення, понятійних знань і мови), автор виокремлює низку пріоритетних задач щодо повного розкриття і розвитку інтелектуального і творчого потенціалу дитини [там само, с. 95]:

- розвиток системного мислення і цілісного світорозуміння (цілісної картини світу – розуміння складності світу в його взаємопов'язаності та єдності, поряд з осягненням його краси, а також місця в ньому людини);
- розвиток творчого, критичного і абстрактно-логічного мислення, здатності до розв'язання проблем;
- розвиток здатності до самостійного навчання і дослідницької роботи, навчання дослідницьким навичкам та умінням;
- навчання співпрацівництву: уміння працювати разом з іншими людьми (розв'язувати проблеми в малих групах, проводити сумісну дослідницьку роботу, вести діалог і дискусію, спілкуватися з людьми, приймати точку зору іншої людини);
- розвиток здатності до самоорганізації і самопізнання;
- формування позитивної “Я-концепції” і розуміння цінності та унікальності іншої людини [там само, с. 94-95].

Ефективність розв'язання даних задач вимагає особливої побудови як змісту, так і методів навчання. На думку Н.Б. Шумакової досягнення оптимального варіанту створення освітньо-розвивальної технології навчання обдарованих дітей передбачає “застосування тематичного міждисциплінарного підходу”, оскільки він дозволяє відкрити “загальний принцип побудови змісту навчальних програм”, а отже, “дає ключ” до створення *розвивальної системи навчання обдарованих дітей*”. Щодо методики навчання за міждисциплінарною програмою, то вона “заснована на широкому використанні методу відкриття (або дослідження) як основи здійснення практики творчого навчання дітей” [курсив автора, там само, с.96]

Разом з тим викликає здивування ігнорування автором сутності поняття “принцип”, як відображення необхідності або закону явищ: “Принцип є центральне поняття, основа системи, репрезентуючи узагальнення і розповсюдження будь-яких положень на всі явища тієї галузі, з якої даний Принцип абстрагований” [Философский словарь – М., 1987. - с. 383]. Крім того виокремлені принципи і завдання навчання обдарованих

дітей не мають чіткого розмежування, переважна більшість формулювань відзначаються повтором.

Проведений огляд основних підходів до проблеми освітнього середовища віддзеркалює тенденцію переходу від традиційної до освітніх парадигм навчання на основі яких автори проєктують і моделюють різні типи освітнього середовища. При цьому при його побудові пріоритет належить особистісно-зорієнтованим і культуровідповідним освітнім системам і технологіям розвивального типу, спрямованих на: 1) конструювання нових способів знань шляхом актуалізації творчого потенціалу учасників освітнього процесу; 2) розвиток рефлексивної сфери свідомості і мислення на основі використання сумісно-розподілених форм навчальної і проєктно-дослідницької діяльності; 3) диференціацію та індивідуалізацію освітнього середовища, спрямованого на оновлення змісту освіти та адаптацію цього оновлення для кожного індивіда.

З огляду на те, що впровадження розроблених моделей освітнього середовища пов'язується з оптимізацією навчання учнів в умовах масової загальноосвітньої школи, поза увагою дослідників залишається розв'язання широкого кола методологічних і прикладних аспектів проблеми становлення обдарованої особистості на різних етапах онтогенезу. Необхідність пошуку оптимальних засобів навчання і розвитку обдарованих дітей та молоді зумовлена „відкриттям” у них специфічних потреб і можливостей, задоволення яких можливе лише шляхом створення освітнього середовища, спроможного забезпечити розкриття індивідуальної своєрідності, розвиток системного мислення, цілісного світорозуміння і духовно-моральних основ особистості.

Аналіз основних підходів до феномену „освітнє середовище” свідчить, що психічний розвиток людини в процесі навчання розглядається в контексті системи „людина – освітнє середовище”. Враховуючи дане положення, освітнє розвивальне середовище правомірно трактувати як *динамічну систему психолого-педагогічних умов і впливів, спрямованих на розкриття та оптимальний прояв творчої природи психіки обдарованої особистості, включаючи здатність її до довільної саморегуляції своїх дій і станів, у відповідності з природними задатками, інтересами, потребами, вимогами вікової соціалізації, з одного боку, і соціальним запитом, з іншого.*

Узагальнення і систематизація результатів наукових досліджень і практики дозволяє сформулювати основні концептуальні положення щодо побудови розвивального освітнього середовища для обдарованих дітей і молоді:

- 1) з психологічної точки зору освітнє розвивальне середовище повинно забезпечувати формування в учасників освітнього процесу здатності бути суб'єктом власного розвитку у системі „учень-педагог”; дана система повинна бути розвивальною, оскільки спроможна набути суб'єкт-суб'єктного типу взаємодії, включаючи і педагогічну допомогу обдарованим;

- 2) пріоритетність особистісно-зорієнтованих і культуровідповідних систем і технологій вимагає проектування і побудови освітнього розвивального середовища для обдарованих дітей і молоді, яке сприяє створенню:
- *по-перше*, такого освітнього простору конкретного навчального закладу, яке надає учням і педагогам можливість вибору провідних видів діяльності, різних освітніх технологій, що забезпечують задоволення потреби суспільства і самих учнів щодо їх навчання, розвитку і соціалізації;
 - *по-друге*, різних спільнот на основі включення суб'єктів навчально-виховного процесу в різні види сумісної діяльності, необхідних для соціалізації обдарованих індивідів відповідно до їх вікового періоду розвитку;
 - *по-третє*, навчальних і соціальних ситуацій таких комунікативних взаємодій, в межах яких відбувається зустріч суб'єктів освітнього процесу з „простором” освітнього середовища;
- 3) до пріоритетних принципів ефективного функціонування освітнього розвивального середовища правомірно віднести:
- *принцип цілісного розвитку психіки* (створення освітніх умов для розкриття творчого потенціалу різних сфер психіки обдарованих та їх здібностей);
 - *принцип специфіки вікового зростання особистості* (забезпечення можливостей задоволення потреб кожного індивіда у відповідності з індивідуальними інтересами, особистісними властивостями і задачами вікової соціалізації);
 - *принцип природовідповідності* (застосування таких розвивальних освітніх технологій, які відповідають природним особливостям і закономірностям саморозвитку обдарованих).

Дотримання даних принципів при побудові освітнього розвивального середовища для обдарованих дітей і молоді дозволить забезпечити його **насиченість** (збагачення ресурсного потенціалу), **структурованість** (оптимальний засіб організації), **варіативність** (забезпечення індивідуальних траєкторій розвитку суб'єктів освітнього процесу).

Водночас створення освітнього середовища, яке сприяє розвитку творчої природи обдарованого індивіда в значній мірі залежить від педагога. А це зумовлює особливі вимоги до його професійної та особистісної підготовки: змінення сформованих раніше стереотипів сприйняття (учня, навчального процесу і самого себе), спілкування і поведінки (способів взаємодії) і, врешті-решт, методів навчання і виховання.

3. Теоретико-методичні основи підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю

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

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

Педагог – одна з найбільш складних професій, складність якої визначається як високими вимогами, що висувуються сучасним розвитком суспільства (докорінних змін системи освіти, прискорення науково-технічного прогресу, зростання інформативності), так і величезними, ні з якими іншими професіями незрівнянними витратами розумової, психічної та фізичної енергії у викладацько-виховній діяльності.

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

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

Х. Девід характеризує головні проблеми підготовки вчителів до роботи з обдарованими, що існують в Ізраїлі. Зокрема, найбільш підготовлені абітурієнти часто не хочуть вчитись в ізраїльських педагогічних коледжах, що готують вчителів для початкової школи. Проявляється тенденція вступу до цих навчальних закладів найменш академічно придатних для викладання

осіб, які не отримали мінімально необхідної для навчання в будь-якому університеті оцінки з математики. Навіть серед тих студентів, яких готують як вчителів математики, близько чверті не можуть впоратись з трьохрічною програмою і визнаються непридатними для продовження навчання. Крім того, середній бал за цією програмою не є еквівалентним навіть оцінці «добре» (В- та С+ за стандартами США). У 2006 р. середній психометричний показник 22-24-річних вчителів жіночої статі дорівнював 543, 35-39-річних — 496. І хоча це відображає покращення, однак слід враховувати, що в усіх вікових групах від 22 до 39 років вчителі жіночої статі, які складають більше 90 % від загальної чисельності, мали нижчі психометричні показники, ніж жінки інших професій. Внаслідок цього складається несприятлива ситуація, коли обдарованим учням доводиться навчатись у менш інтелектуальних вчителів [3, с. 72].

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

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

На його думку, ідеальний вчитель для обдарованих учнів може з використанням власних здібностей задовольняти, хоча б частково, їх потреби, для чого має володіти певними особистісними характеристиками, професійною підготовкою та дидактичними здібностями, знаннями щодо освіти обдарованих і здібностями до адміністрування. До необхідних особистісних властивостей ним віднесені: позитивне ставлення до високих досягнень, креативності, продуктивності та лідерства; схильність захочувати інновативних, винахідливих учнів, які створюють виклики для вчителя; здатність прийняти самому та забезпечити прийняття учнями відсутності відповідей на деякі їхні запитання; виражене прагнення вчитись, розвиватись, збагачувати себе в академічному та особистісному плані [3, с. 74].

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

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

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

Щодо ієрархії перелічених характеристик, то слід відзначити, що протягом десятиріч більшість фахівців вважали, що педагог обдарованих має любити викладання, бути цікавою особистістю, дуже багато знати, особливо з власного предмету, любити допомагати, бути тактовним, впевненим у собі, ввічливим, поважати інших. Деякі спеціалісти доводили, що найбільш важливою рисою вчителя, який навчає обдарованих, є його інтелект, креативність, оскільки обдарованим учням важко встановлювати академічні та емоційні зв'язки з вчителем середнього рівня інтелекту. Проте Х. Девід вважає, що найважливішими якостями для такого вчителя є ставлення до обдарованості та обдарованих [там само, с. 71]. Проте на практиці нерідко спостерігається негативне ставлення до обдарованості та обдарованих. Так, багато вчителів дозволяють обдарованому учню давати відповіді на запитання, які ставляться вчителем класу, тільки якщо більше ніхто не бажає відповісти. У багатьох класах звичним є використання знань та інтелекту обдарованих дітей, щоб справити враження на керівництво, візитерів з керівних органів, гостей з інших навчальних закладів. Педагог нерідко ігнорує обдарованих і лише інколи звертає увагу класу до них зауваженнями на зразок: «надто багато думає про себе», «вважає, що йому вже немає чому вчитись», «не поважає вчителя». Тиск на обдарованого учня може розповсюджуватися і на його батьків, яких «запрошують» до директора, шкільного психолога. Типова для обдарованого мрія стає об'єктом нападок вчителя, що через несподівані запитання намагається показати його «дивацтва» перед однолітками. Коли з погляду педагога обдарований виконує завдання не досконало, вчитель оцінює його в образливій, принизливій формі [там само, с. 76].

Досить часто вчитель переконаний, що обдарованість — це отримана дитиною перевага, за яку вона має заплатити допомогою в навчанні класу

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

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

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

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

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

Загальнонаціональні організації США (Національна асоціація заради обдарованих дітей; Рада з питань особливих дітей) розробили стандарти підготовки вчителів до навчання обдарованих. Згідно цих стандартів, педагоги, які працюють з обдарованими дітьми, мають володіти знаннями і вміннями, що впорядковуються в такі блоки:

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

У США двадцять вісім штатів передбачають сертифікації вчителів для системи освіти обдарованих, три з цих штатів вважають сертифікацію не обов'язковою. Лише три штати як умову сертифікації вимагають ступінь

магістра. Тільки один штат передбачає проходження вчителями підсумкового іспиту перед сертифікацією. Сто двадцять п'ять коледжів та університетів в тридцяти штатах пропонують програми підготовки до навчання обдарованих, вісімнадцять штатів мають докторські програми, що фокусуються на освіті обдарованих [4, с. 143-144].

Корисним є досвід департаменту освіти штату Нью-Йорк, що вимагає від вчителів, які навчають обдарованих дітей, відповідний сертифікат, умовою здобуття якого є отримання на рівні магістратури дванадцяти кредитів за курси щодо освіти обдарованих. [6, с.11].

Для отримання сертифікату, що надає право викладати обдарованим, потрібно скласти спеціальний тест, кожне завдання якого призначено для виміру певної навчальної цілі (розуміння обдарованих і талановитих учнів; оцінювання обдарованих учнів; розвиток і навчання обдарованих учнів; робота в професійному середовищі). Тест містить дев'яносто запитань з кількома варіантами відповіді на одне відкрите запитання. Найбільше завдань присвячено розвитку та навчанню обдарованих (39 %), оцінювання обдарованих учнів стосується 19 %, з розумінням обдарованих і талановитих учнів пов'язано 13 % пунктів [там само, с. 12].

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

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

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

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

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

У Німеччині лише деякі федеральні землі запроваджують тематику освіти обдарованих до підготовки вчителів. Міжнародний центр вивчення обдарованості при Університеті Мюнстера координує програми післядипломної освіти для вчителів «спеціаліст з освіти обдарованих» і для педагогів дошкільної освіти «спеціаліст з дошкільної освіти обдарованих» Європейської ради з високих здібностей (ЕСНА). Досвід, що отриманий у межах цих програм, запроваджується у деяких федеральних землях, особливо у Північній Рейн-Вестфалії. Деякі міста запроваджують перепідготовку вчителів у сфері освіти обдарованих [там само, с. 37].

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

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

У Великобританії програми підготовки вчителів передбачають вивчення проблем обдарованості та освіти обдарованих. У переліку компетентностей вчителя значна увага приділяється готовності навчати здібних, обдарованих і талановитих дітей. Хоча формальна вага

проблематики у підготовці педагогів варіює залежно від вищого навчального закладу, тенденція приділяти все більше уваги цій сфері значно посилюється. Крім вчителів, інші фахівці освітньої сфери, зокрема, психологи, керівний склад мають доступ до програм перепідготовки з галузі освіти обдарованих.

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

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

Пояснюється це тим, що професійна підготовка педагога з необхідністю включає високий рівень професійної культури. Специфіка її пов'язана перш за все з рівнем духовно-інтелектуального потенціалу педагога, орієнтованого на пізнавальну активність, систему певних дослідницьких здібностей, технологічну компетентність, без яких неможливий творчий пошук у рамках його діяльності. В основі цих якостей лежить здатність педагога до проблематизації та науково-методичного аналізу, вільного володіння прогресивними методиками розв'язання складних психолого-педагогічних ситуацій.

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

Наш досвід і аналіз досліджень вітчизняних фахівців, щодо змісту професійної діяльності педагога [11; 12; 14; 15; 17; 18; 20; 24; 25] дає підстави виокремити найбільш суттєві критерії рівня професійної майстерності сучасного педагога. До них, передусім, слід віднести:

1. високий рівень професійних знань у галузі власної спеціалізації та суміжних з нею;
2. наявність творчих здібностей, настановлень, спрямованих на самостійний пошук розв'язання різноманітних психолого-педагогічних ситуацій;
3. настанова на оволодіння та використання провідних і нових ідей науки і практики;
4. високий рівень організаторських і комунікативних здібностей та

- умінь;
5. володіння діагностично-корекційними прийомами;
 6. уміння формувати позитивну морально-психологічну атмосферу в колективі;
 7. здатність бути організатором і керівником навчальної і виховної самодіяльності вихованців.

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

Суттєвим компонентом психологічної готовності педагога є знання про особистісні властивості, здібності, можливості, сильні та слабкі сторони, засоби компенсації недоліків. Він повинен вміти регулювати свої емоційні стани, мобілізувати свої психологічні функції (пам'ять, увагу, сприймання тощо), здійснювати пошук і аналіз необхідної психологічної інформації, розвивати професійно важливі якості. При цьому важливо вміти поєднувати такі якості, як допитливість, логічність і практичність, рефлексивність, потребу у досягненнях і самокритичність, емоційну стійкість, життєрадісність та оптимізм. При розв'язанні складних конфліктних ситуацій педагог повинен керуватися не лише своїми емоціями чи здоровим глуздом, а й відповідними психолого-педагогічними знаннями, проявляти дипломатичність, такт, бажання зрозуміти опонента (колегу, керівника, батьків чи учнів), поставити себе на його місце, не втрачаючи гідності та самоповаги.

Отже, професійна культура педагога сучасної школи нового типу за своїм змістом включає кілька досить об'ємних блоків: 1) блок "соціально-психологічної зрілості" (соціально-психологічну культуру спеціаліста слід розглядати як одну з мір подолання стереотипів мислення, стандартів, тривіального підходу до розв'язання педагогічних проблем, здатність насправді здійснювати позитивні перетворення, ламати рутину, інерцію); 2) блок „високий професіоналізм, ділові та творчі якості” (творчий пошук необхідно розглядати як показник соціально-психологічної та ділової зрілості педагога); 3) блок „духовна культура, моральне обличчя” (стійкі моральні переконання, демократизм у спілкуванні, інтелектуальний потенціал, широкі духовні інтереси, потреба у постійному саморозвитку і самовдосконаленні); 4) блок „ефективна самостійність” (у вигляді здатності до самостійної організації та управління своєю трудовою діяльністю, своїм спілкуванням).

Для розвитку своєї професійної культури педагогу необхідно ефективно і цілеспрямовано оволодівати новими технологіями навчання й виховання учнів, по можливості брати участь у їх розробці та вдосконаленні. При цьому враховувати, що основне завдання розробки педагогічних технологій, орієнтованих на особистісний розвиток обдарованих, передбачає постійне забезпечення та поглиблення ментального досвіду, формування механізмів саморегуляції та самореалізації особистості кожного учня. Головною відмінністю таких технологій має бути визнання його як самоцінності, як носія ментального досвіду, через призму якого сприймаються будь-які педагогічні впливи. Пріоритетне місце у реалізації нового підходу до навчально-виховного процесу має посісти дотримання системності, узагальненості єдиної творчої та моральної настанови на взаємодію педагога і учня як творців. До найсуттєвіших психолого-педагогічних принципів такої творчої взаємодії. За нашими даними [20], правомірно віднести такі:

- взаємини педагога з учнями будуються як творча діяльність; принципи педагогічного спілкування – не зі своїми знаннями до учня, а з ним – до науки та її глибин;
- навчання, освіта і самоосвіта ґрунтуються на особистісній зацікавленості учня, його індивідуальних інтересах, здібностях, завдяки чому пізнавально-суб'єктивна активність формується на основі внутрішніх потенцій самого школяра;
- спільну діяльність педагога та учня, а також його самостійну роботу пронизує ідея досягнення трудної мети, не боячись помилок, неправильних відповідей;
- ідея вільного вибору форм, методів, напрямів, методів діяльності формує мотиваційну сферу, розвиває творче мислення, вміння критично оцінювати свої можливості та прагнення до самостійного розв'язання все більш складних завдань;
- бачення учнем перспективи своєї власної підготовки, самоосвіти і самовиховання формує цілеспрямованість (реалізація ідеї випередження в навчальній та науково-дослідній діяльності створює ту зацікавленість у оволодінні знаннями, що стимулює усвідомлення учнями освоєння основ професійної майстерності);
- формування системного мислення, вміння „згортувати” й деталізувати інформацію не тільки дисциплінує розум, але й формує широкі інтелектуальні здібності, які утворюють найважливішу рису професійної культури майбутнього спеціаліста;
- домінантою виховання стає особистісний підхід, абсолютне визнання гідності кожної особистості, її право на вибір, власну думку, самостійний вчинок. Повинні змінюватися акценти: особистість учня – не об'єкт виховання, а суб'єкт діяльності;
- нові смислові константи навчання й виховання передбачають і нове педагогічне середовище — співдружність педагогів, колег,

однодумців у творчому вихованні майбутніх спеціалістів.

Водночас реалізація даних принципів передбачає й інший підхід до предметного навчання учнів: не як до замкнутого у своєму змісті набору окремих предметів (математики, хімії, мови, фізики тощо), а як до інтегрованого процесу, який би сприяв формуванню цілісної картини світу, дозволяв би самим учням обирати “опорні” знання з різних наук з максимальною орієнтацією на власний ментальний досвід. Останній є результатом впливу як попереднього навчання, так і більш широкої взаємодії з оточуючою дійсністю. Саме такий підхід вимагає спеціально організованого простору для засвоєння різних видів і форм людської діяльності, де учень оволодіває науковими знаннями, досвідом емоційно-ціннісного ставлення до світу речей та людей, спілкування, взаємодії, розкриваючи себе для себе і для інших. Завдяки цьому і створюються більш сприятливі умови для самостійного визначення ним стратегії та тактики індивідуального розвитку власної особистості. Тому ключовим фактором технології особисто-зорієнтованого розвитку обдарованих закладів інноваційного типу виступає рівень “метазнань” і “метаумінь”, які досягаються лише при оволодінні різноманітністю методів навчально-дослідницької діяльності та міждисциплінарним баченням проблем. Серед важливих характеристик “метазнань” і “метаумінь” пріоритетними стають гнучкість співвідношень різної інформації, взаємозв'язок і взаємозалежність загальнонаукового, методологічного, гуманітарного, природничого, технологічного і спеціального знання, предметне оволодіння прийомами творчості.

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

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

Представлена характеристика професійної діяльності педагога засвідчує що ефективність підготовки майбутніх перетворювачів суспільного життя, спроможних передбачувати характер нових завдань, гнучко реагувати на сьогоднішній день, проявляти неординарну пластичність мислення, поведінки, набутих знань і вмінь можлива передусім за умов конкретизації вимог щодо побудови розвивального освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді.

До таких вимог правомірно віднести:

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

Оскільки ключовою фігурою створення розвивального освітнього середовища для обдарованих, є педагог-професіонал, то рівень його психологічної готовності і забезпечує ефективне розв'язання комплексу складних завдань, орієнтованих на збереження обдарованості у дітей і молоді в наступному дорослому житті.

Узагальнення вищесказаного дозволяє стверджувати, що психологічну готовність педагогів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю правомірно розглядати як інтегральне особистісне утворення, структурні складові якого, хоча і пов'язані між собою, але виконують саме їм притаманну роль. Даний феномен структурно репрезентується теоретичною, практичною та особистісною складовими. Теоретичну складову психологічної готовності утворюють **базові знання** щодо природи, структури, критеріїв розвитку феномену обдарованості; психологічних особливостей вікового та особистісного розвитку обдарованих в умовах різних типів освітнього середовища; методів та особливостей діагностики обдарованості; психолого-педагогічних основ добору освітніх програм для обдарованих; вимог до педагогів, що працюють з обдарованими дітьми; умов ефективної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу (діти, батьки, колеги, керівники установи).

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

Особистісну складову психологічної готовності характеризує наявність сформованості таких **базових якостей** у педагога як високий рівень духовності у вигляді здатності до створення навколо себе оптимістичної соціально-психологічної сфери життєдіяльності, яка

розкривається у сформованості позитивної Я-концепції, суб'єкт-суб'єктних відносин, цілеспрямованості та наполегливості у досягненні мети щодо цілісного розвитку обдарованої особистості; професійної та емоційної зрілості педагога; емоційної стабільності; психофізіологічної компетентності; спрямованості на самопізнання, саморегуляцію дій, станів і поведінки в цілому; готовність до саморозвитку своєї особистості; гнучкість поведінки у розв'язанні нестандартних ситуацій; повага до обдарованої дитини (визнання її як індивідуальності).

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

III. Висновки

Результати проведеного дослідження дозволяють сформулювати висновки щодо проблеми побудови освітнього середовища для обдарованих дітей і молоді:

I. Теоретико-методологічний аналіз основних підходів до проблеми освітнього середовища свідчить про тенденцію переходу від традиційної до інноваційних парадигм навчання, на основі яких автори проектують і моделюють різні типи освітнього середовища. При цьому пріоритет належить особистісно-зорієнтованим і культуровідповідним освітнім системам і технологіям розвивального типу, спрямованих на:

- 1) конструювання нових способів знань шляхом актуалізації творчого потенціалу учасників освітнього процесу;
- 2) розвиток рефлексивної сфери свідомості і мислення на основі використання сумісно-розподілених форм навчальної та проектно-дослідницької діяльності;
- 3) диференціацію та індивідуалізацію освітнього процесу, спрямованого на оновлення змісту освіти і адаптацію цього оновлення для кожного індивіда.

II. З огляду на те, що психічний розвиток людини в процесі навчання розглядається в контексті системи „людина – освітнє середовище”, розвивальне освітнє середовище правомірно трактувати як динамічну систему психолого-педагогічних умов і впливів, спрямованих на розкриття та оптимальний прояв творчої природи психіки обдарованої особистості, включаючи здатність її до довільної саморегуляції своїх дій і станів у відповідності з природними задатками, інтересами, потребами, вимогами вікової соціалізації і соціальним запитом.

III. Аналіз наявних у науці концепцій, моделей та емпіричних результатів свідчить, що дослідження освітнього середовища, яке стимулює

розвиток обдарованості у дітей та молоді повинно будуватися на основі використання таких загальних принципів:

1. *Принцип системного проектування освітнього середовища для обдарованих*, яке розглядається як складна багаторівнева система, до мікрорівня якого доцільно віднести середовище навчального закладу, родини, коло безпосереднього спілкування, що найбільшою мірою підлягають психолого-педагогічному управлінню. Макрорівень даної системи — соціальні, культурні, ідеологічні, економічні, технологічні, політичні, правові, релігійні, етнічні чинники освіти обдарованих. Створюючи певну рамку, дані фактори обмежують ступені свободи освітнього мікросередовища. Так, у суспільстві, в якому не реалізується творчий потенціал обдарованих, навряд чи будуть успішними у тривалій перспективі зусилля на рівні окремого навчального закладу, класу.

2. *Принцип елітизму*. Освіта обдарованих має здійснюватися в середовищі, що певною мірою протистоїть масовому суспільству та його цінностям, оскільки масове суспільство є середовищем, яке не сприяє розвитку обдарованості. В антиінтелектуальному суспільстві, яке не цінує внутрішній світ особистості, обдарованість, поряд з іншими характеристиками, які відрізняють особу від оточуючих, може стати стигмою. В результаті обдаровані більшою чи меншою мірою обмежують інформацію щодо власної успішності в навчанні, нагород з метою приховати свої досягнення.

Загалом обдаровані діти та юнаки нерідко вимушені обирати між, з одного боку, стримуванням своїх досягнень і прийняттям однолітками, а з іншого боку, реалізацією власного потенціалу та самотністю.

3. *Принцип талановитого педагога*. Системоутворювальним елементом освітнього середовища будь-якого типу для обдарованих дітей і молоді є підготовлений до роботи з ними педагог. Проте переважна більшість вчителів як в Україні, так і в розвинених країнах не готова до створення сприятливих для розвитку обдарованих вихованців умов. Отже, постає необхідність навчання педагогів до роботи з обдарованими. При цьому слід враховувати, що педагог має бути *рольовою моделлю* для обдарованих вихованців.

Встановлено, що число видатних людей у певній генерації є функцією кількості таких людей у попередньому поколінні. Кластери геніїв зустрічаються тому, що кожна наступна генерація будує свої досягнення на здобутках попереднього покоління. На індивідуальному рівні аналізу встановлено, що доступність галузево-специфічних рольових моделей прямо пов'язана з тим, наскільки видатним стане творець. Іншою мовою, видатні особи однієї генерації великою мірою відповідальні за якість і кількість творців в наступному поколінні.

Визначені загальні принципи конкретизуються в таких вимогах до мікрорівня освітнього середовища для обдарованих дітей і молоді:

1. Інформаційне багатство, доступність до різноманітних видів пізнавальної діяльності.

2. Загальна орієнтація суб'єктів освітнього процесу на цінності пізнання, творчості на протипагу антиінтелектуалізму.

3. Спрямованість освітньої системи на розвиток індивідуальності, реалізацію її потенціалу; культивування викладачами та адміністрацією інтелектуальних цінностей та творчих досягнень обдарованих.

4. Особистісно-зорієнтований стиль управління навчальною діяльністю, що дозволяє вільно реалізовуватися пізнавальним інтересам потенційно обдарованих дітей та молоді.

5. Відсутність вираженої статусної ієрархії та низький загальний рівень конформізму.

6. Високий рівень врівноваженості обдарованих у ставлення до невдач.

IV. Узагальнення і систематизація напрацювань зарубіжних і вітчизняних науковців і практиків дозволили визначити пріоритетні принципи ефективного функціонування освітнього розвивального середовища: 1) *принцип цілісного розвитку психіки* (створення освітніх умов для розкриття творчого потенціалу різних сфер психіки обдарованих та їх здібностей); 2) *принцип специфіки вікового зростання особистості* (забезпечення можливостей задоволення потреб кожного індивіда у відповідності з індивідуальними інтересами, особистісними властивостями і задачами вікової соціалізації); 3) *принцип природовідповідності* (застосування таких розвивальних освітніх технологій, які відповідають природним особливостям і закономірностям саморозвитку обдарованих).

Дотримання даних принципів при побудові освітнього розвивального середовища сприяє забезпеченню його *насиченості* (збагаченню ресурсного потенціалу), *структурованості* (оптимальному засобу організації), *варіативності* (забезпеченню індивідуальних траєкторій розвитку суб'єктів освітнього процесу).

V. Доведено, що психологічну готовність педагогів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю доцільно розглядати як інтегральне особистісне утворення, структурні складові якого, хоча і пов'язані між собою, але виконують саме їм притаманну роль. Саме тому готовність педагога до роботи з обдарованими дітьми і молоддю структурно репрезентується теоретичною, практичною та особистісною складовими. Теоретичну складову готовності утворюють *базові знання* щодо природи, структури, критеріїв розвитку феномену обдарованості; психологічних особливостей вікового та особистісного розвитку дітей в умовах різних типів освітнього середовища; методів та особливостей діагностики обдарованості; психолого-педагогічних основ добору освітніх програм для обдарованих; вимог до педагогів, що працюють з обдарованими дітьми; умов ефективної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу (діти, батьки, колеги, керівники установи).

До складу практичної складової входять *базові уміння* організовувати пошуково-дослідну роботу обдарованих; розробляти програми для

індивідуального навчання обдарованих і здійснювати інноваційну діяльність; контролювати емоційний стан (власний і дітей); створювати у колективі атмосферу доброзичливості; застосовувати методи активізації інтелектуально-творчого потенціалу дітей; реалізовувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між суб'єктами освітнього середовища (з дітьми, батьками, колегами, керівництвом); сприяти розвитку пізнавальних, особистісних і духовно-моральних здібностей обдарованих.

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

VI. Встановлено, що структуру розвивального освітнього середовища для обдарованих дітей і молоді утворюють діяльнісний (технологічний), соціальний (комунікативний) і просторово-предметний компоненти.

Діяльнісний (технологічний) компонент являє собою сукупність різних видів діяльностей, необхідних для навчання і розвитку обдарованих індивідів; даний компонент створює умови для реалізації принципу єдності навчання і розвитку шляхом опанування провідних видів діяльностей, необхідних для вікової соціалізації обдарованих. При цьому базовим психологічним утворенням, що „пронизує” всі етапи вікового зростання, виступає *довільність і усвідомленість регуляції* обдарованими своєю пізнавальною, емоційною та особистісною активністю.

Комунікативний (соціальний) компонент представляє типи міжособистісної взаємодії у безпосередній або предметно-просторовій формі (спілкування, обмін діями, операціями, ролями тощо). При цьому розрізняються такі типи взаємодій як „педагогічний вплив” (суб'єкт-об'єктний тип взаємодії з учнями), „педагогічна взаємодія” (суб'єкт-суб'єктний тип взаємодії) і „педагогічне сприяння” (тип педагогічної допомоги учням).

Просторово-предметний компонент у вигляді сукупності просторових умов і предметних засобів забезпечує можливість розвитку і соціалізації просторових дій, які включають архітектурні особливості навчального закладу (інтер'єр, обладнання, особливості атрибутики тощо). Ключові поняття: „територіальність”, „персоналізація”, „місце-ситуація” та інші.