

льні умови полегшують, а які гальмують процес передачі від одного покоління до іншого досвіду адаптації до соціальних змін? Які соціальні інституції і як можуть впливати на формування особистості та її входження в суспільство?

Є проблеми, які виникли сьогодні: яким чином люди (батьки і вчителів), які вчилися успішно діяти в одному соціокультурному середовищі, можуть підготувати дітей до успішного життя в інших умовах, у світі, який суттєво відрізняється від їх особистого? На нашу думку, вивчення спадщини В.О. Сухомлинського та інших науковців ХХ ст. допоможе знайти відповіді і на такі складні питання.

### **Література**

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 2001.
2. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман. – М., 2002.
3. Городяненко В. Соціологія : підручник / В Городяненко. – К. : Академія, 2003.
4. Кон И.С. Ребенок и общество / И.С. Кон. – М., 2003.
5. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М., 2004.
6. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1.
7. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1.
8. Сухомлинский В.А. Человек – высшая ценность / В.А. Сухомлинский // Мир человека. – М. : Молодая гвардия, 1971. – С. 100–129.
9. Сухомлинский В.А. О поступках / В.А. Сухомлинский // Советская педагогика. – 1970. – № 11. – С. 31–38.

БОЧАРОВА О.А.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ЗДІБНОСТЕЙ ТА КОНЦЕПЦІЇ ОБДАРОВАНОСТІ**

Дослідження здібностей мають багате минуле, але коротку історію. Обдарованою людиною називали того, хто був здатний до видатних досягнень, міг віднайти цікавий, несподіваний вихід із складної ситуації, створити щось принципово нове, легко оволодівав новими знаннями, робив те, що для інших виявлялося неможливим. Успішність діяльності особистості традиційно співвідносять зі здібностями. Не можна вести мову про наявність здібностей, поки вони не виявилися, і не можна їх вважати остаточно сформованими. Вони історичні й відповідають запитам культурної практики.

Наприкінці ХХ ст. відбувся значний прогрес у галузі обдарованості. Це було зумовлено політичним, технічним, економічним, культурним та соціальним розвитком, що сприяв зміцненню поглядів на підхід до проблеми навчання обдарованих дітей. Як швидко змінюється світ, так швидко змінюються й умови та вимоги до навчання обдарованих дітей, оскільки

темпер розвитку суспільства безпосередньо залежить від інтелектуальних та творчих особистостей.

Засновниками емпіричного підходу до розв'язання питання здібностей, обдарованості, таланту, автором основних методів і методики, якими дослідники користуються й досі, став Ф. Гальтон. Дослідник намагався пояснити індивідуальні відмінності між людьми впливом спадковості, вважаючи, що здібності й талант успадковуються [1, с. 234]. В. Штерн довів, що існує не тільки загальна для всіх дітей певного віку нормативність у розвитку здібностей, а й нормативність індивідуальна, що характеризує конкретну людину [1, с. 235].

Отже, загальна характеристика здібностей ґрунтується на таких положеннях: здібності відрізняють одну людину від іншої; вони забезпечують успіх у діяльності; здібності не можна зводити до знань, умінь і навичок.

На думку А. Палій, здібності – індивідуально-психологічні особливості, які є умовою успішного виконання певної продуктивної діяльності, не зводяться до знань, умінь і навичок, але забезпечують легкість і швидкість їх засвоєння та набуття [1, с. 231].

Вивчення здібностей відбувається на основі таких підходів: теорії спадковості. Здібності розглядаються як біологічно детерміновані явища, розвиток і прояв яких належить від успадкованого генофонду (Ф. Гальтон); теорії набутих здібностей. Представники цієї теорії вважають, що здібності складаються з уроджених програм і працездатності (К. Гельвецій); підхід, що утверджував діалектику вродженого та набутого в здібностях. Здібності формуються в діяльності, тому залежать від її змісту, від спілкування з дорослими, що задають дитині еталони дій і досягнень (П. Гальперін, Б. Теплов) [1, с. 232].

Здібності описують за допомогою відповідних характеристик. Вони наділені якістю (визначають ту діяльність, якій вони сприяють) і кількістю (ступенем вираженості). За якістю виділяють загальні і спеціальні здібності. Кількісні виявляються в ступені їх вираженості, їх вимірюють за допомогою спеціальних вправ і тестів [1, с. 232].

Останнім часом з'явилося багато праць, значна частина з яких присвячена діагностиці та навчанню обдарованих дітей. Спосіб ідентифікації обдарованих учнів і визначення критеріїв видатних здібностей залежить від того, яка концепція здібностей береться за основу.

Основні концепції здібностей пов'язані з методами їх діагностики. Факторно-аналітичні концепції загальних здібностей ґрунтуються на даних статистичної обробки результатів масового тестування учнів. Більшість емпіричних досліджень спрямована на виявлення загальних здібностей, від рівня розвитку яких залежить успішність діяльності. Усвідомлення багатогранності та різноманітності концепцій дало нам змогу зрозуміти, яким важким завданням є надання однозначних, загальнодоступних критеріїв видатних здібностей. Сучасне суспільство приділяє значну увагу унікальним здібностям людини, оскільки освіта та виховання особистостей з такими здібностями допоможуть вирішити подальші проблеми суспільства й за-

безпечити інтенсивний розвиток науково-технічного, культурного та економічного прогресу.

Вивчення наукової літератури із цієї проблеми дає змогу зробити висновки, що питання розвитку здібностей, концепцій обдарованості набули певного відображення в працях О. Антонової, В. Алфімова, А. Палій, А. Савенкова, Щ. Щелбанової. Проблема обдарованості являє собою комплексне питання, що стоїть на межі багатьох дисциплін. На сучасному етапі спостерігається підвищений інтерес, особливо щодо питань виявлення, навчання та розвитку обдарованих учнів.

Проблема обдарованості привертала увагу психологів та педагогів як за кордоном, так і в нашій країні. Сучасні концепції обдарованості мають свої витоки, починаючи зі спроби Ф. Гальтона довести прояви геніальності у вроджених здібностях, що стали початком наукового етапу в дослідженнях обдарованості. На сьогодні існує декілька десятків концепцій обдарованості, що враховують різні теоретичні напрями, однак аналіз комплексних теорій обдарованості потребує більш детального аналізу та висвітлення.

*Мета статті* – проаналізувати комплексні теорії обдарованості.

Люди часто презентують відмінні погляди на одне й те саме явище. Насамперед, це стосується науковців, які намагаються дати визначення та розкрити такий феномен, як обдарованість. Е. Нану налічив більше ніж сто дефініцій обдарованості. Вчитель на прохання охарактеризува обдарованого учня, найчастіше вказує на інтелект та здібності до досягнень. Таке розуміння обдарованості є поширеним, воно знаходить відображення в наукових спробах дати чітке визначення цьому поняттю. Тривалий час обдарованість асоціювалася виключно з інтелектуальними здібностями людини. Такий критерій як головний взяли за основу в своїх дослідженнях: К. Арнольд, М. Гросс, Р. Суботнік, Л. Термен. Інтелектуальна обдарованість, на перший погляд, завжди виявляється в надвисоких показниках інтелектуальної діяльності, яку оцінюють на основі стандартних психометричних тестів, максимальні оцінки за якими отримують приблизно 2% випробуваних. Оскільки стандартні тести інтелекту фіксують тільки один аспект індивідуального інтелекту, а інтелектуальна обдарованість є ширшим явищем, традиційні підходи до діагностування інтелектуальної обдарованості довели, що високий рівень IQ, навчальних досягнень, креативності (кожен окремо) не можуть бути індикаторами інтелектуальної обдарованості. Тому було створено комплексні теорії обдарованості. У своїй статті ми зупинимося й розглянемо деякі з них.

*Концепція обдарованості Джозефа Рензуллі*

На сучасному етапі існує багато різних концепцій обдарованості, однак найпопулярнішою є за складниками обдарованості, яку розробив відомий американський психолог Дж. Рензуллі [4].

*Здібності вище від середнього рівня* розподіляються на:

– *загальні здібності*, що визначаються за допомогою тестів (вербальні, просторові, цифрові, абстрактно-логічні тощо);

– *спеціальні здібності* (можливості засвоєння знань і навичок у конкретних предметних галузях – хімії, математиці, балеті тощо). Деякі з них (спеціальних) корелюють з високим ступенем загальних здібностей і можуть також вимірюватися за допомогою тестів (математичні або хімічні). Коли йдеться про здібності вище за середні, то Дж. Рензуллі зараховує до цього показника особистості, які становлять 15–20% населення, а не 1–2%, як прийнято вважати.

Висока мотиваційна включеність у завдання стосується таких якостей людини, як: інтерес, ентузіазм, наполегливість, стійкість, працьовитість, старанність, упевненість, віра у власні можливості та сили, витривалість. Дослідження, яке провели в 1981 р. Б. Блум і Сосняк, свідчило, що “після дванадцяти років обдаровані діти присвячують щоденно стільки часу своїм захопленням, скільки їх однолітки із середнім рівнем здібностей проводять біля телевізора” [11, с. 70].

*Креативність.* Цей термін стосується поведінки людини, витворів, способів пошуку та виконання певних завдань. Творчі особистості відрізняються від інших гнучкістю та оригінальністю мислення, вони перебувають у постійному пошуку чогось нового, їм притаманні захопленість справою, дослідництвом, естетичне почуття, готовність до ризику. За концепцією Дж. Рензуллі, кількість обдарованих дітей може зрости більше, ніж при ідентифікації за тестами інтелекту або досягнень. Автор не пов’язує поняття “обдарованість” лише з високими оцінками за кожним параметром. Перевагою цієї моделі є те, що згідно з її критеріями до категорії обдарованих можна відносити тих, хто має високі показники хоча б за одним параметром [11, с. 76].

#### *Багатофакторна модель здібностей Франца Монкса*

Здібності пронизують усі рівні індивідуальності, взаємодіючи з іншими якостями, оскільки мають комплексну природу. Вони перебувають у постійній динаміці. Такий підхід призвів до створення теоретичних моделей обдарованості, до яких разом з особистісними чинниками, що характеризують потенціал особистості, включені також фактори середовища. Ф. Монкс доповнює вже три традиційні лінії кола Дж. Рензуллі, що перетинаються, трикутником, який охоплює основні сфери мікросередовища. Як стверджує автор, не можна не звертати уваги на значення суспільного середовища в розвитку здібностей, доводячи, що особистісні зміни в житті людини безпосередньо залежать від його впливу [7].

У зв’язку з вищезазначеним Ф. Монкс виділяє три чинники: родина, школа, однолітки, що мають (позитивний або негативний) вплив на формування таких здібностей: пізнавальні здібності вище від середнього рівня, захопленість роботою та творчість. У 80-х рр. ХХ ст. Ф. Монкс провів багато досліджень, в яких використано цілий ряд тестів і батарей, що вимірюють рівень інтелекту, знання та різні змінні особистості. У процесі експерименту було використано інформацію з різних джерел: батьки, вчителі, однолітки. Результати досліджень дали змогу сформулювати рекомендації,

які допоможуть вчителям правильно ідентифікувати учнів, що працюють нижче від своїх можливостей [7].

*Психосоціальна концепція Авраама Танненбаума*

Як найоптимальніший варіант вирішення проблеми обдарованості А. Танненбаум запропонував “п’ятифакторну модель”. Він довів, що існування видатних здібностей та творчих якостей не гарантують реалізації особистості в творчій діяльності. Для цього потрібна взаємодія п’яти умов, що включають внутрішні та зовнішні фактори: загальні здібності; спеціальні здібності в конкретній діяльності; спеціальні характеристики неінтелектуального характеру, що підходять до конкретної галузі (особистісні, вольові); стимулювальне оточення, що відповідає розвитку цих здібностей; випадкові фактори (опинитися в потрібному місці в потрібний час). Два перших елементи не потребують жодного коментаря. До факторів, що не пов’язані з інтелектуальним розвитком, належать: мотивація досягнень, емоційний стан і психічна стійкість. До середовища, подібно до моделі Ф. Монкса, належать: родина, школа (вчитель і програма навчання) та однокласники. Фактор випадковості (іншими словами, “подарунок долі”) є часто згадуваним у визначенні видатних здібностей. На думку А. Танненбаума, ці п’ять факторів взаємозалежать один від одного.

Я. Стрелау (польський психолог, завідувач кафедри диференціальної психології Варшавського університету) запропонував модель, що дещо відрізняється від концепції А. Танненбаума. До загальних та спеціальних здібностей, середовища, факторів, що не пов’язані з інтелектуальним розвитком та випадковості, він додає ще творче мислення. На думку автора, без нього не можна говорити про видатні здібності та досягнення [9, с. 119].

Цю модель часто називають психосоціальною, оскільки в ній запропоновано класифікацію обдарованих людей за критеріями потреби в них суспільства, тобто суспільство може по-різному відчувати потребу в обдарованості тієї чи іншої людини. А. Танненбаум вважає, що наявність високого інтелектуального розвитку та креативності ще не гарантує досягнення видатних творчих здібностей. Значним внеском у науку стало виокремлення А. Танненбаумом чотирьох видів талантів:

1. *Scarcity talents* (*scarcity* ang. – брак, нестаток, недобір). Завдяки людям, що володіють цим типом здібностей, наше життя стає безпечним, легким, ми краще розуміємо одне одного та самих себе. До цієї групи належать видатні політики, лідери, знані винахідники й науковці

2. *Surplus talents* (*surplus* ang. – надмір, зайвина). Здібності цього типу також необхідні, як і попередні, без них неможливо уявити наше життя. Творіння великих музикантів, письменників, художників та інших артистів захоплюють нас, хвилюють і вражають. Наприклад, коли ми чуємо музику Моцарта, в нас виникають різні почуття, зокрема, почуття прекрасного.

3. *Quota talents* (*quota* ang. – участь, контингент). Цей талант зустрічається в повсякденному житті та стосується суспільних потреб. Він притаманний особистостям, що виконують складну, часто відповідальну роботу. Це: лікарі, вчителі, інженери, артисти, бізнесмени.

4. *Anomalous talents* (*anomalous* – неправдоподібний). До цієї категорії талантів належать неперевершені можливості думки та тіла. Як приклад можна навести Книгу рекордів Гіннеса, в якій записані світові рекорди, дуже оригінальні, незвичкі, вражаючі та незвичайні [9, с. 118].

*Тріархічна модель інтелектуальних здібностей Роберта Стенберга*

Прикладом компромісного підходу до критеріїв інтелектуальної обдарованості є пентагональна (“п’ятикутна”) імпліцитна теорія обдарованості Р. Стенберга. На його думку, ідентифікація особистості як обдарованої можлива, якщо її інтелектуальна діяльність відповідає таким критеріям:

- *вищості* – максимально високі показники успішності виконання певного психологічного тесту порівняно з іншими випробуваннями;
- *рідкісності* – високий рівень рідкісної, нетипової діяльності для вибірки випробуваних;
- *продуктивності* – високі показники виконання тесту свідчать, що суб’єкт може реально щось робити в певній предметній галузі;
- *демонстративності* – високі показники виконання певного тесту, неодноразове повторення їх під час інших валідних вимірювань у будь-яких альтернативних ситуаціях;
- *цінності* – високий показник виконання відповідного тесту з урахуванням значення цієї психологічної якості в конкретному соціокультурному контексті.

Останні чотири категорії обдарованості лише уточнюють перший критерій, пов’язаний з визнанням обов’язковості високого рівня виконання тестових завдань. Пентагональна теорія обдарованості, заснована на імпліцитних (типових для звичайних людей) уявленнях про обов’язкові ознаки обдарованості, вкотре підтверджує, що обдарованість не можна зводити тільки до високої оцінки на тестах інтелекту [1, с. 256–257].

*Концепція здібностей Дж. Фелдхузена*

Іншу концепцію, в основі якої лежать інтелектуальні здібності та особистісні якості, запропонував у 1989 р. Дж. Фелдхузен. Вона складається з таких елементів: загальні пізнавальні здібності, Я-концепція, мотивація досягнень, талант. Якщо говорити про загальні пізнавальні здібності, то їх рівень безпосередньо залежить від дисципліни (наприклад, для таких предметів, як математика та фізика, рівень здібностей повинен бути досить високим) [4].

Я-концепція є компонентом обдарованості, яку необхідно розглядати як один з основних критеріїв при відборі учнів для навчання за програмами для обдарованих дітей. Прикладом є програма, за якою працюють в Індіанapolisі. Один раз на тиждень з учнями проводяться дискусії в маленьких групах. Діти спілкуються на теми, що їх цікавлять: міжособистісні відносини та навчання. Такі зустрічі мають за мету змінити образ дитини, її погляди, навчити краще розуміти інших та самого себе. Як стверджує автор, обдарованою є людина, яка вважає себе такою, Я-концепція – це уявлення про себе як про обдаровану людину.

Мотивація досягнень виявляється вже на початку навчання, тобто ще в першому класі. Учитель заохочує учня, який виявляє інтерес до навчання, викликає в нього зацікавленість та наполегливість. Багаторічні дослідження доводять важливу роль родини в розвитку мотивації дитини. Для заохочення обдарованої дитини до праці необхідним є тісний взаємозв'язок та взаємодія в сім'ї. У цьому випадку маються на увазі не лише взаємні захоплення, а стимул і навіть суперництво.

Останньою складовою є талант, який дуже складно об'єктивно оцінити. Єдиним показником є оцінка витворів. Свою думку висловлюють фахівці, які є експертами в цій галузі, і на цій підставі оцінюють "рівень" таланту. Така процедура часто стосується оцінки артистичних здібностей (музика, пластика). Математичні здібності вимірюються за допомогою тестів. Як зауважує Дж. Фелдхузен, найточнішим показником є застосування декількох різних методів, наприклад: спостереження + оцінка витвору + тест [4].

#### *Психолого-педагогічна концепція здібностей Дж. Галлахера*

Дефініція видатних здібностей змінюється разом зі зміною поглядів на навчання. У ранніх дефініціях акцент робився на особистісних якостях людини: значна увага приділялася складу нервового устрою, меншою мірою впливу середовища.

Дж. Галлахер зауважує, що в більшості випадків школа цікавиться тими дітьми, які виявляють здібності у вивченні шкільних предметів. Оскільки шкільні програми створені не для однієї дитини, а для групи учнів, прийняття таких критеріїв, як шкільні досягнення, рівень інтелекту, шкільні оцінки та досвід вчителя, є важливими при розпізнаванні академічних здібностей. В іншому разі могло б так статися, що Едісон та Ейнштейн ніколи не потрапили б до групи обдарованих [5].

Багаторічний досвід роботи науковців з обдарованими дітьми доводить, що діагностика учнів викликає певні труднощі. Як бачимо, проблема розпочинається з визначення самої дефініції. Дослідники згодні з тим, що ідентифікація обдарованих учнів має бути адекватною меті програми навчання та роботі з такою категорією дітей. При діагностиці видатних здібностей існує два види помилок. Перший – коли особистість визнана як обдарована, а насправді це не так. Другий – коли обдарована особистість ідентифікована як людина із середнім рівнем здібностей. Адже, щоб не зробити помилки, яка може в майбутньому зруйнувати життя дитини, необхідно досконало знати різні методи ідентифікації учнів.

Частими є випадки, коли обдарованість пов'язують з раннім виявленням здібностей. Іноді трапляється, що видатні досягнення в ранньому віці із часом "згасають", а обдарована людина залишається такою, що не змогла реалізувати свої здібності. Причина полягає в тому, що не всі здібності можуть бути виміряні, а також важливе значення має вік дитини. Отже, при ідентифікації необхідно брати до уваги вік та види ідентифікаційних процедур.

Цікавим прикладом стала апробована у 80-х рр. ХХ ст. триетапна програма в одинадцяти землях Федеральної Республіки Німеччини. Перший етап – відбір учнів, які мають високі оцінки; другий – кандидати складають тест, в якому розкривають рівень шкільних знань. За результатами обирають 30% найкращих кандидатів на триденні семінари, протягом яких члени кваліфікаційної комісії мають можливість ближче ознайомитися з учасниками. Співбесіда проводиться двома етапами, науковці спостерігають за участю учня в дискусіях та оцінюють доповідь. Остаточо обирають 25–30% осіб, яким призначають нагороди та стипендії. Аналіз експерименту доводить, що відповідальним за ідентифікацію обдарованих учнів доводиться приймати рішення та змінювати його протягом експерименту. Людина, що ідентифікує учня, можна сказати, вирішує його подальшу долю, оскільки на ній лежить уся відповідальність за прийняте рішення, тому треба бути дуже уважним [9, с. 122].

На думку F. Painter, не існує єдиних відмінностей між обдарованими та іншими дітьми. Для підтвердження власної думки він наводить такі аргументи: розумові риси не можна точно виміряти, як фізичні показники людини (вага чи зріст); психологи та педагоги не завжди погоджуються з тим, який рівень здібностей, що продемонструвала дитина, є достатнім, щоб можна було б зарахувати її до категорії обдарованих; оцінюючи здібності учня, необхідно звертати увагу на умови та чинники, що впливають на розвиток його здібностей [9, с. 123].

**Висновки.** Отже, здібності мають синтетичний характер – природний, соціальний, наділені складною комплексною структурою, завдяки якій набувають можливості компенсації. Нерозвиненість якоїсь здібності не виключає успішності оволодіння діяльністю загалом і навпаки. Здібності співіснують, взаємодіють і сприяють появі обдарованості. Ми розглянули декілька концепцій здібностей, які є показником обдарованості дитини. Аналіз методів та критеріїв, що стосуються розпізнання здібностей учнів, показує, що кожна з них має слабку та сильну сторони.

Типи інтелектуальних здібностей становлять предмет нашого подальшого дослідження.

### **Література**

1. Палій А.А. Диференціальна психологія : навч. посіб. / А.А. Палій. – К. : Академвидав, 2010. – 432 с.
2. Савенков А.И. Современные концепции одаренности / А.И. Савенков // Обдарована дитина. – 2001. – № 6. – С. 2–10.
3. Feldhusen J.F. (1986) A conception of giftedness. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.) Conception of giftedness. Cambridge, Cambridge University Press. – P. 112–127.
4. Mónks Franz J., Ypenburg Irene H.: Jak rozpoznać uzdolnione dziecko – Kraków : Wydaw WAM, 2007. – P. 125.
5. Gallagher J.J., Courtright R.D. (1986) The educational definition and its policy implications. A W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.) Conceptions of giftedness. Cambridge, Cambridge University Pres. – P. 93–111.



6. Gross M.U. M. (1993) Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals. W: K.A. Heller, F.J. Monks, A.H. Passow (red.) International handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford, Pergamon. – P. 473–490.
7. Monks F.J., van Boxtel H.W., Roelofs J.J. W., Sanders M.P. M. (1986) The identification of gifted children in secondary education and a description of their situation in Holland. W: K.A. Heller, J.F. Feldhusen (red.) Identifying and nurturing the gifted. An international prospective. – Toronto : Huber. – P. 39–64.
8. Passow A.H., Monks F.J., Heller K.A. (1993) Research on education of the gifted in the year 2000 and beyond. W: K.A. Heller, F.J. Monks, A.H. Passow (red.) International handbook of research and development of giftedness and talent. – Oxford : Pergamon. – P. 883–900.
9. Siekańska M. Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych // Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań / pod redakcją Andrzej E. Sękowski. – Warszawa : Wydaw. Nauk. PWN SA, 2004. – P. 115–124.
10. Subotnik R. E, Arnold K.D. (1993) Longitudinal studies of giftedness: Investigating the fulfillment of promise. W: K.A. Heller, F.J. Monks, A.H. Passow (red.) International handbook of research and development of giftedness and talent. – Oxford : Pergamon. – P. 149–166.
11. Renzulli J.S. (1986) The three-ring conception of giftedness: a development model for creative productivity. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.) Conception of giftedness. – Cambridge University Press. – P. 53–92.
12. Sternberg R.J. (1986) A triarchic theory of intellectual giftedness. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.) Conceptions of giftedness. – Cambridge : Cambridge University Press. – P. 223–246.

БРАЦЛАВСЬКА А.Ю.

## **ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННЯ СЕРІЇ ЗАНЯТЬ ЗА ОДНІЄЮ ГРАМАТИЧНОЮ ТЕМОЮ В ГРУПІ СЛУХАЧІВ КУРСІВ ІНТЕНСИВНОГО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Під час проведення серії занять в одній навчальній групі, відповідно до тематичного плану, зазвичай постає питання щодо якомога ефективнішого опрацювання певного навчального матеріалу з урахуванням контингенту слухачів та особливостей курсу навчання.

Особливості планування заняття з англійської мови з урахуванням різних його аспектів досліджувалися у працях провідних науковців кінця ХХ – початку ХХІ ст., зокрема, таких як: Ур (Ur), Андурвуд (Underwood), Лінч (Lynch), Хамер (Harmer), Вудворл (Woodward) та інші. Але аналіз методичних розробок та створення власного плану заняття або серії занять, які об'єднані однією темою, є практичним завданням для кожного викладача.

*Мета статті* – розкрити переваги та недоліки планування серії занять, орієнтованих на опрацювання певної граматичної теми в групі слухачів курсів інтенсивного вивчення англійської мови.

Навчальний матеріал, який буде вивчатися у серії запланованих занять: прислівники і фрази, які виражають частоту дії, Present Simple.