

як аналіз, синтез, аналогії та моделювання. На цьому підґрунті формується пошукова активність особистості під час відбору та структурування необхідної педагогічної й предметної інформації. При цьому необхідно впровадження й використання нових перспективних засобів подання та передачі знань: електронних підручників, довідників, посібників, Інтернет-ресурсів, дистанційних форм навчання, педагогічно орієнтованих предметних інструментальних середовищ. Іншими словами, для ефективного формування інформаційної компетентності майбутніх учителів необхідно створення єдиного інформаційно-освітнього середовища педагогічного навчального закладу.

### Література

1. Державна програма розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки : Постанова Кабінету Міністрів України від 08.09.2004 р. № 1183. – 7 с.
2. Бочкин А.И. Методика преподавания информатики : учеб. пособ. / А.И. Бочкин. – Мн. : Выш. школа, 1998. – 431 с.
3. Гаманюк О.А. Окремі аспекти розвитку педагогічної компетентності майбутніх вчителів / О.А. Гаманюк, Т.І. Росік // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. – Слов'янськ, 2003. – Вип. 19. – 361 с.
4. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики / Н.В. Морзе. – К. : Навчальна книга, 2004.
5. Смолянинова О.Г. Формирование информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедийных технологий / О.Г. Смолянинова // Информатика и образование. – 2002. – № 9. – С. 116–119.
6. Хутинаева С.З. О принципах реализации инновационных технологий в системе современного высшего профессионального образования / С.З. Хутинаева // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 38–42.

КОВАЛЕНКО О.А.

## ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ І ТАЛАНОВИТИХ ДІТЕЙ

Проблема навчання й розвитку обдарованих і талановитих дітей відносно нова для вітчизняної педагогіки та педагогічної психології, проте є однією з найбільш досліджених у світовій психолого-педагогічній науці й практиці. Але це не означає, що все з'ясовано. Це свідчить лише про те, що і загальні стратегії, і конкретні варіанти розв'язання часткових проблем у їх межах розглянуто багатьма педагогами й психологами різних країн та узагальнено на високому теоретично-практичному рівні.

Більш ґрунтовне дослідження цієї проблеми світовою психолого-педагогічною наукою, ніж вітчизняною, зумовило домінування серед дослідників прізвищ зарубіжних учених. Проблеми організаційних засад навчання обдарованих і талановитих дітей у своїх працях торкалися Х. Бассов, Л. Блум, Р. Грабовська, С. Кейплан, Я.А. Коменський, Ю. Крижанська, Дж. Рензулі, Д. Сиск, Г. Тищенко, П. Торренс та ін.

**Метою статті** є розкриття організаційних засад навчання обдарованих і талановитих дітей.

Перш ніж розглядати конкретні педагогічні аспекти найбільш ефективних педагогічних систем, варто розглянути основні стратегії навчання обдарованих і талановитих дітей, оскільки саме ці діти великою мірою визначають основні компоненти педагогічних систем: принципи, зміст, форми, методи, засоби тощо. Кількість таких стратегій незначна – декілька одиниць, визначених простими формально-логічними міркуваннями.

Першу можна назвати “стратегією нарізного навчання” – вона передбачає створення спеціалізованих шкіл для обдарованих. Ця стратегія ґрунтується на дуже простій ідеї: обдаровані діти якісно відрізняються від своїх умовно-нормальних однолітків такою самою мірою, як умовно нормальні відрізняються від розумово відсталих, а оскільки існують школи для розумово відсталих, то мають існувати й школи для обдарованих. У формально-логічну бездоганність цієї тези життя внесло суттєві корективи вже на етапі появи перших навчальних закладів такого типу, що змусило засумніватися прихильників та активізувало дії суперечників. Основні претензії добре відомі: відносна неясність, нечіткість загальної концепції обдарованості, недостатня надійність методик ідентифікації обдарованих і, можливо, найголовніше – практично повна відсутність більш-менш задовільних методик прогнозування розвитку обдарованості. Прихильників цієї стратегії навчання постійно звинувачують в “елітарності”, але об’єктивно такі звинувачення не витримують критики: немає нічого засудливого в тому, що дитині, здатній розвиватися швидше за своїх однолітків, надається реальна можливість зробити це, а от спроба загальмувати її розвиток, зробити “такою, як усі”, є значно несправедливішою, насамперед, щодо цієї дитини, і супротивники “елітарності”, виступаючи нібито від імені суспільства (держави), позбавляють це суспільство реальних надій на прогрес.

У межах цієї стратегії спочатку досліджували два варіанти змісту освіти, які яскраво виявилися в навчальному плануванні: перший варіант – ущільнення традиційного для масової школи змісту та засвоєння відповідного обсягу матеріалу в більш короткі строки (“прискорення”); другий варіант – збереження традиційних строків навчання, але значно більше насичення програм (на відміну від традиційних) навчальним матеріалом (“доповнення”). В обох варіантів тривала історія, а окремі аспекти другого розглядав ще Я.А. Коменський. У світовій освітній практиці обидва підходи продовжують жити, хоч у педагогічній теорії вже декілька десятиліть домінує інше уявлення про навчання обдарованих і талановитих дітей (дослідження, насамперед, американських педагогів і психологів Х. Бассова, Л. Блума, С. Кейплан, Дж. Рензуллі, Д. Сиск, П. Торренса та ін.).

Згідно з цим підходом, обдаровані діти якісно відрізняються від своїх “нормальних” однолітків, тому програми та методики навчання й розвитку обдарованих дітей мають принципово відрізнятися від традиційних програм і методик якісними показниками, а не просто кількісними параметрами: більшим обсягом або більш стиснутими часовими межами; підвищені вимоги щодо змісту навчання розраховані не на середнього учня.

Друга стратегія – “нарізно – спільне навчання”. Передбачається існування на одній паралелі класів із різним характером навчання залежно від особливостей змісту освіти. Механізм досить простий: на одній паралелі, в одній і тій самій школі, один із класів складається з обдарованих дітей, другий – із дітей середнього розвитку, третій – із таких, які відстають (з різних причин). За такого варіанта легше виправити помилки, зроблені на етапах діагностики та прогнозування. Перехід з одного класу до іншого в межах однієї школи простіше здійснити, ніж перехід, наприклад, зі школи для обдарованих у звичайну школу або навпаки. Але на рівні змісту освіти виникають ті самі проблеми, що й за першої стратегії, а вирішувати їх складніше, хоча б тому, що в межах однієї школи про-

стіше працювати за єдиними навчальними планами, з єдиними вимогами і до вчителів, і до учнів.

Третя стратегія – “спільне навчання” – передбачає навчання обдарованих дітей спільно з їх “нормальними” однолітками, без окремих класів, без особливої школи. Прихильники цього підходу намагаються таким чином розв’язати всі вищезазначені педагогічні проблеми. Наприкінці 1980-х рр., коли в країні почали предметно обговорювати проблему спеціального навчання обдарованих дітей, більшість педагогів (насамперед, урядовців) зацікавилася саме цією стратегією. Але вона вимагає додаткових заходів. Перш за все, спеціалісти, які пропагують цей підхід, і вітчизняні педагоги мають принципово різне уявлення про навчання. За цього підходу дитина та вчитель не обмежені ні часом, ні жорсткими програмами, ні місцем занять. У вітчизняному уявленні програма є державним документом, який має силу закону та в якому все викладено гранично чітко й докладно. Варіанти програм, складених зарубіжними спеціалістами, вітчизняні педагоги кваліфікували не як програми, а як не дуже послідовно викладені тези основних положень побудови занять. Щодо організації навчального процесу, то дитина повністю вільна у виборі місця перебування в класній кімнаті під час занять, а також у виборі навчальних завдань. Підручники в таких школах створюють самі педагоги й видають їх у кількості, необхідній для одного або декількох класів, на шкільних комп’ютерах і розмножувальній техніці. Певно, головним парадоксом цього підходу є вимога до програм, яка передбачає їх фактичну відсутність на загальному рівні. Пояснюється це досить просто: виховати творця може лише творець, а той, хто працює за чужими розробками, до таких не належить.

Для всіх подібних шкіл потрібні додаткові позашкільні заходи та навіть організації. Так, учителі з багатьох штатів США (Техас, Вірджинія тощо), які працюють у межах моделі, неодноразово підкреслювали на наукових семінарах у Москві та Новосибірську, що обдаровані діти зі звичайних шкіл певних навчальних округів один раз на тиждень відвідують спеціалізовані школи для обдарованих (система працює за принципом наших НВК), де з ними працюють спеціальні вчителі, більш кваліфіковані. Різні конкурси, олімпіади тощо влаштовуються для того, щоб обдаровані діти могли позмагатися з рівними собі.

Для кожної стратегії характерні відповідні типи навчальних закладів. Значну їх частину докладно описано в дослідженні О. Тищенко [3], яка вивчала досвід роботи з обдарованими та талановитими дітьми в США (“неградуйовані школи”, “магнітні школи”, “класи пошани” тощо). Сучасна вітчизняна педагогіка використовує всі вищеописані стратегії, за винятком першої. Але при цьому в межах цих стратегій створюються власні, часто суттєво відмінні від створюваних у зарубіжних країнах типи навчальних закладів, орієнтовані на роботу з обдарованими та талановитими дітьми: спеціалізовані школи, школи-лабораторії, навчально-виховні комплекси тощо. Істотно стримує розвиток цього напряму практично повна відсутність науково-методичного забезпечення. Використання зарубіжних дидактичних і методичних матеріалів не дає потрібного ефекту, незважаючи на їх доступність, через суттєву відмінність у культурно-виховних традиціях.

Особливим напрямом у педагогічній теорії та практиці є навчання талановитих дітей. Популярністю в усьому світі користується ідея профільних шкіл, незважаючи на існування чималих складних проблем. Теоретичним підґрунтям

цього педагогічного підходу стали педагогічні погляди, які недооцінюють уявлення про обдарованість як про інтегративну особистісну характеристику, заперечують (або відкидають) можливість кількісного визначення рівня обдарованості та спираються лише на якісну її характеристику. Такий підхід досить характерний для вітчизняної психології. За такого підходу обдарованість є якісною своєрідністю здібностей, отже, кожна дитина по-своєму обдарована, і треба знайти лише сферу її обдарованості та розвивати в цьому напрямі.

Спад популярності такого підходу у вітчизняній педагогіці, його низька популярність в інших країнах і, насамперед, перед економічно розвинутих пов'язані не лише з його обмеженістю, а й зі змінами на рівні філософії освіти. Раніше вважалося, що основне завдання освітньої системи полягає у виявленні до початку навчання (або ж на його ранніх етапах) основних здібностей індивіда з метою відповідного коригування характеру навчання. Це розглядалося як оптимальний шлях до максимальної, зокрема творчої, віддачі: високий результат, досягнутий завдяки правильно визначеним і розвинутих здібностям, сприятиме формуванню високої самооцінки, адекватної “Я-концепції”, а все це разом – максимуму користі для суспільства.

Таке уявлення ще існує на периферії філософії освіти, але активно витискається іншим, яке більше відповідає сучасному розумінню місця людини у світі і її відносин з іншими людьми, із суспільством і державою. “Людина для суспільства” немов поступається місцем “людині для себе”, і зусилля педагогів спрямовуються тепер на розвиток, насамперед, тих здібностей, які потрібні самій людині для успішного просування до цілей, поставлених нею самій собі (Р. Грановська, Ю. Крижанська та ін.) [1, с. 120].

Теоретичною базою подібних уявлень є, з одного боку, дослідження психологів щодо характеристики творчої особистості (головне – не її видатні здібності, а мотивація, життєві цілі, саме це є вирішальним фактором у реалізації творчого потенціалу), з іншого – реальні кроки у сфері демократизації суспільного життя. Як зазначають вітчизняні дослідники Р. Грановська й Ю. Крижанська, така стратегічна переорієнтація дала змогу істотно підвищити ефективність навчання, оскільки люди, первісно менш здібні, але спрямовані на вирішення власного, особистісно значущого завдання, виявляються, врешті-решт, більш продуктивними, ніж більш обдаровані, але менш зацікавлені в собі.

Природно в цьому разі припустити, що обдаровані, опинившись в умовах подібного збігу, можуть досягти не просто значних, а видатних результатів.

Проблема навчання та розвитку обдарованих дітей дедалі частіше розглядається як глобальна педагогічна проблема. Міжнародні організації, які об'єднують дослідників, практиків і керівників освіти з різних країн (Всесвітня асоціація з обдарованості та таланту, “Євроталант” та ін.), своїм завданням вважають не лише обмін інформацією між ученими різних країн, а й розробку так званих “глобальних освітніх моделей”. Однією з важливих особливостей проблеми навчання та розвитку обдарованих дітей є те, що цю проблему не можна вирішити в межах приватних освітніх закладів, а державні освітні заклади багатьох країн часто не схильні до її розв'язання з матеріальних причин або через недооцінювання важливості цієї проблеми. Тому створюються моделі, подібні описаній у доповіді відомого спеціаліста в цій сфері, генерального секретаря Міжнародної асоціації з обдарованості та таланту Д. Сиск “Програма громадянського посольства: освіта обдарованих дітей” [2]. Дослідниця детально розглядає систему глоба-



льної освіти обдарованих дітей (рис. 1). Вона виділяє шість навчальних рівнів, побудованих на власній системі цінностей. Рівні не автономні – між ними існує реальна залежність (рис. 2). Відокремленість рівнів створюється штучно і є результатом розбіжності в цілях. Ключовим моментом моделювання системи виступає конкретизація цілей освіти на кожному рівні. Ідея інтеграції систем освіти обдарованих дітей на міжнародному (глобальному) рівні зображена на схемі досить наочно. Зрозумілими постають комплекс причин відокремленості національних систем освіти обдарованих і шляхи інтеграції цих систем. Але поки що це є мало реальним через невідповідність цілей, особливо на вищих рівнях.

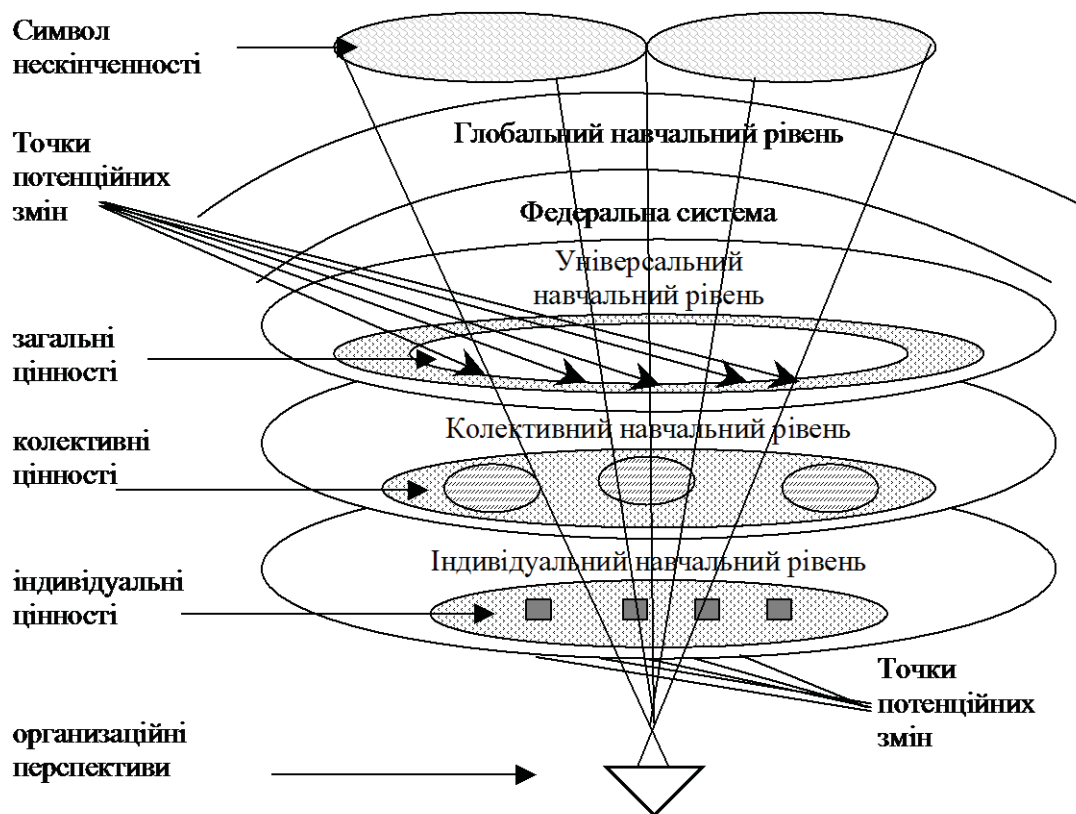


Рис. 1. Схема глобального об'єднання навчання обдарованих

У цій самій доповіді йдеться про іншу проблему – розвиток управління системою освіти обдарованих (рис. 2). Розглядаючи проблему на рівні базових знань, дослідниця виділяє дев'ять (традиційних практично в усіх системах освіти) сфер як важливий об'єднувачий фактор. Розробка концепції базових знань і конструювання програм навчання обдарованих є частиною системи управління, а не зовнішнім щодо неї науково-методичним забезпеченням.

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних учених свідчить про те, що найбільш популярною, а тому більш давньою є діяльність за “стратегією профільної диференціації”, спрямованою на навчання талановитих дітей (спеціалізовані школи). Серед шкіл, які працюють на базі цієї стратегії, особливе місце належить школам при провідних вищих навчальних закладах країни. Численні школи з посиленням викладання окремих предметів практично не мали завдання працювати з обдарованими та талановитими дітьми. Поширені в 1990-х рр. класи з поглибленим вивченням предметів у межах звичайних загальноосвітніх шкіл також не розглядалися як першочергове завдання.

У 1989 р. вітчизняні вчені зробили спробу запровадити у вітчизняну систему освіти варіанти стратегій спільно-нарізного та спільного навчання. Варіант спільного навчання в умовах сучасної вітчизняної масової школи можливий, але за суттєвої переорієнтації на рівні концептуальних уявлень про цілі, зміст, форми та методи навчання.

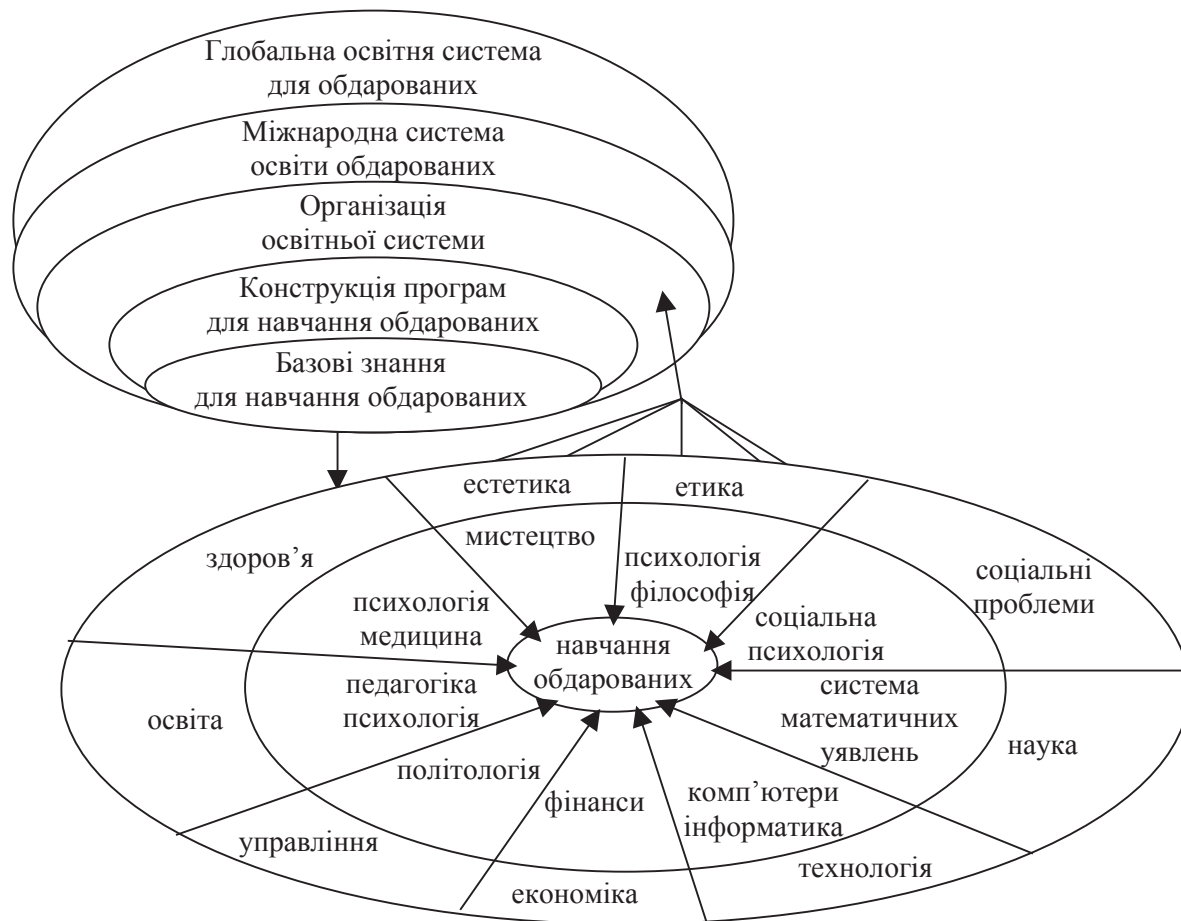


Рис. 2. Схема розвитку системи управління освітою обдарованих дітей

**Висновки.** Отже, ми проаналізували основні теоретичні та практичні підходи й рекомендації зарубіжних та вітчизняних учених щодо організації навчання обдарованих і талановитих дітей. Важливим також є те, що науковці різних країн, розуміючи важливість цієї проблеми, намагаються не лише обмінюватися інформацією, а й здійснювати розробку глобальних освітніх моделей.

Подальшим напрямом дослідження є аналіз причин відокремленості національних систем освіти обдарованих, а також можливі шляхи інтеграції цих систем.

### Література

1. Грановская Р.М. Творчество и преодоление стереотипов : монография / Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская. – СПб. : ОМС, 1994. – 259 с.
2. Савенков А.И. Педагогические основы развития продуктивного мышления одаренных детей : дис. на соиск. учен. степени д-ра пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика” / А.И. Савенков. – М., 1997. – 380 с.
3. Тищенко Е.Г. Развитие системы обучения одаренных учащихся в общеобразовательной школе США : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика” / Е.Г. Тищенко. – М., 1993. – 24 с.