

# ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

КОВАЛЕНКО О.А.

## ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ідентифікація, навчання й виховання обдарованих і талановитих дітей є однією з найважливіших світових педагогічних проблем. Майже в усіх країнах світу пошук адекватних способів виявлення обдарованих і талановитих дітей, створення для них оптимальних умов виховання й навчання вважається найважливішим стратегічним загальнонаціональним завданням. Сьогодні не існує сумніву в позитивному соціальному ефекті цього виду діяльності.

Ще зі стародавніх часів поняття “закономірність” було предметом дослідження науковців різних галузей науки. Але й сьогодні відсутній єдиний підхід до тлумачення цього наукового терміна.

Так, І. Фролов та інші розуміють закономірність як сукупність взаємопов’язаних за змістом законів, які забезпечують стійку тенденцію або спрямованість у змінах системи [6].

Такі науковці, як С. Аверинцев, Е. Араб-Огли, Л. Ільчов та інші, вважають, що поняття “закономірність” за сутністю виявляється тотожним поняттю “закон”: закономірність суспільна (закон суспільний) – об’єктивно існуючий, суттєвий зв’язок явищ суспільного життя, який постійно повторюється й характеризує поступовий розвиток історії.

М. Кузьмін і К. Кребер наголошують на необхідності розмежування понять “закономірність” і “закон”: вияв закономірностей у явищах свідчить про наявність законів у їх походженні та розвитку, але сама закономірність ще не є таким законом. Так, статистичні закономірності у фізиці, у суспільних науках встановлюють факт існування певного закону. Відкриття останнього виявляється справою подальшого розвитку науки шляхом проникнення в сутність явищ, які підкоряються дії цієї закономірності [5, с. 149].

Педагоги під закономірностями розуміють об’єктивні, загальні, необхідні, стійкі зв’язки між педагогічними процесами й явищами та зовнішніми щодо них системами, а також зв’язки й залежності між їхніми окремими компонентами. Розмежовуючи поняття “закономірність” і “закон”, учені Ю. Бабанський, В. Пікельна, Є. Хриков та інші вважають, що на початковій стадії розвитку педагогічної теорії формулюються закономірності, які завдяки подальшому проникненню в сутність педагогічних явищ і процесів можуть набути форми законів [2, с. 429].

*Метою статті* є визначення закономірностей та принципів навчання академічно обдарованих молодших школярів.

Під закономірностями процесу навчання академічно обдарованих учнів початкової школи ми будемо розуміти об'єктивні, загальні, необхідні, стійкі зв'язки між означеним процесом і зовнішніми щодо нього соціальними й педагогічними системами, а також зв'язки та залежності між його окремими компонентами.

Аналіз наукових джерел із теми дослідження уможливив висновок про те, що проблема навчання академічно обдарованих учнів початкової школи ще не досягла рівня узагальнення теоретичних положень та емпіричних фактів. Зокрема, йдеться про нерозробленість системи закономірностей процесу навчання академічно обдарованих учнів початкової школи, про що свідчить відсутність вітчизняних та зарубіжних наукових праць, у яких вони були б предметом спеціального дослідження.

Слід зауважити, що саме закономірності визначають характер перебігу будь-якого освітнього процесу. Отже, лише за умов їхнього врахування під час створення та практичної реалізації дидактичної моделі навчання академічно обдарованих учнів початкової школи можна розраховувати на досягнення позитивних результатів.

Як похідну від проблеми закономірностей процесу виявлення та розвитку академічної обдарованості в учнів початкової школи ми розглядали проблему відповідних принципів. Саме поняття “принцип” (від лат. *principium*) означає початок, основу [4].

За своїм походженням принципи є теоретичним узагальненням практики, вони виникають із досвіду практичної діяльності і, як наслідок, мають об'єктивний характер. Не випадково український науковець Є. Хриков назвав принципи тим “ланцюгом, який пов'язує закономірності й діяльність” [7, с. 61].

Загально визнаним є трактування педагогічного принципу як педагогічної категорії, що являє собою нормативне положення, яке базується на педагогічній закономірності, характеризує найбільш загальну стратегію вирішення певного класу педагогічних проблем і виступає одночасно й системоутворювальним фактором для розвитку педагогічної теорії, і критерієм безперервного вдосконалення педагогічної практики [2]. Саме цього визначення будемо дотримуватись і ми.

Проблема принципів навчання обдарованих учнів початкової школи була предметом дослідження українських і зарубіжних учених – О. Логінової [3], О. Толстопятової [4], А. Хуторського [8] та ін.

Узагальнення результатів теоретичних пошуків зазначених авторів дало підстави для висновку, що організація педагогічної роботи з обдарованими учнями початкової школи передбачає орієнтацію не лише на загальнодидактичні принципи, але й на ті, які умовно можна назвати принципами евристичного навчання. Зокрема, А. Хуторської під цими принципами пропонує розуміти виявлені дослідним шляхом положення, на базі яких

здійснюється евристичне навчання в конкретних умовах [8]. До таких положень відносять:

1. Принцип особистісного цілепокладання.

Цей принцип спирається на глибинну якість людини – здатність ставити ціль своєї діяльності. Незалежно від ступеня усвідомленості своїх цілей дитина живе з природженою потребою й можливістю ставити їх і досягати їх. Принцип особистісного цілепокладання передбачає необхідність усвідомлення цілей роботи не лише учнем, а й учителем.

2. Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії.

Сутність цього принципу полягає в тому, що учень має право на усвідомлений і узгоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: смислу, цілей, завдань, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінювання результатів. У зв'язку з цим учитель покликаний забезпечити дитині право вибору цілей заняття, способів їх досягнення, змісту роботи, форми її виконання. З педагогічної точки зору це означає заохочення власного погляду учня на проблему, його аргументовані висновки й самооцінку. Практично будь-який елемент освіти може забезпечуватися через власний вибір або пошук учня, який здатний не лише обирати освітні компоненти, а й створювати власні структурні елементи освітньої траєкторії.

3. Принцип метапредметних основ змісту освіти.

Цей принцип означає, що у процесі пізнання реальних освітніх об'єктів обдарований учень може й повинен виходити за межі звичайних навчальних дисциплін і переходити на метапредметний рівень пізнання. На метапредметному рівні звичайна різноманітність понять і проблем зводиться до відносно невеликої кількості фундаментальних освітніх об'єктів, які відображають певні сфери реальності. Такі фундаментальні знання виходять за межі звичайних навчальних предметів, і в цьому сенсі вони є позапредметними.

4. Принцип продуктивності навчання.

Головним орієнтиром навчання є особисте освітнє прирощення учня, яке складається з його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності. Цей принцип забезпечує здійснення такого навчання, яке орієнтоване не стільки на вивчення невідомого, скільки на прирощення до нього нового. У результаті в учня відбувається розвиток внутрішніх здібностей. Зовнішнє освітнє прирощення відбувається одночасно з розвитком особистісних якостей учня, які відповідають не лише освітній сфері, що вивчається, а й прообразу дорослої діяльності. Крім того, продукти навчальної діяльності можуть переходити до загальнокультурних прирощень.

5. Принцип первинності освітньої продукції учня.

Цей принцип конкретизує особистісну орієнтацію та природовідповідність евристичного навчання, пріоритет внутрішнього розвитку учня перед засвоєнням зовнішньої заданості. Учень, якому випала нагода виявити себе в досліджуваному питанні, ширше розкриває свої потенційні здібності, оволодіває технологією творчої діяльності, створює освітній про-

дукт, часто більш оригінальний, ніж загальноприйняте вирішення цього питання. Однак застосування цього принципу має доповнюватися вимогою: об'єкти пізнання й застосовувані учнями методи пізнання повинні бути адекватними реальним об'єктам і методам, що наявні в тій сфері діяльності, яка вивчається. У шкільній практиці при вивченні навчальних предметів часто домінує не дослідження реальних об'єктів, а вивчення інформації про них. Робота ж з обдарованими учнями передбачає, що вивчення знань має поступитися предметній діяльності з їх здобуття.

#### 6. Принцип ситуативності навчання.

Для роботи з обдарованими учнями досить важливим є створення або використання евристичної освітньої ситуації. Її мета – викликати мотивацію й забезпечити діяльність учня в напрямі пізнання фундаментальних освітніх об'єктів, способів вирішення, пов'язаних з ними проблем. Роль учителя в цьому процесі – організаційно-супроводжувальна, завдяки якій він забезпечує особисте вирішення учнями освітньої проблеми.

#### 7. Принцип освітньої рефлексії.

Освітній процес супроводжується його рефлексивним усвідомленням суб'єктами. Форми освітньої рефлексії різні: усне обговорення, письмове анкетування, графічне зображення змін, які відбуваються (самопочуття, рівня пізнання, особистої активності, самореалізації та ін.). Рефлексивні учнівські записи – це безцінний матеріал для аналізу й коригування учителем освітнього процесу. Аби учні розуміли серйозність рефлексивної роботи, учитель має робити огляд їх думок, відзначати тих, у кого глибина самоусвідомлення підвищена. Завдяки такій роботі в дітей з'являється інтерес до рефлексивного самоаналізу. Для обдарованого учня це особливо важливо, оскільки рефлексія – це умова, необхідна для того, щоб він бачив схему організації власної діяльності, конструював її відповідно до своїх цілей і програм, усвідомлював і засвоював різні способи освітньої діяльності.

Із вищезазначених принципів ми можемо зробити висновки про те, що в них виражені нормативні основи організації цілісного процесу евристичного навчання, яке є найбільш адекватним для обдарованої дитини початкової ланки навчання. Що стосується принципів навчання *академічно* обдарованих учнів початкової школи, то, як ми вже зазначали, дослідження, що присвячені цій проблемі, практично відсутні. Враховуючи це, закономірності та принципи навчання академічно обдарованих учнів початкової школи формулювалися нами як єдина система відповідно до таких положень:

1. Навчання академічно обдарованих учнів початкової школи має розглядатися як об'єктивний процес цілеспрямованої навмисної підготовки учнів до успішного здійснення навчальної діяльності завдяки конкретним академічним здібностям. Принципи цієї підготовки мають визначатися відповідно до її закономірностей.

2. Закономірності та принципи навчання академічно обдарованих учнів початкової школи мають виявлятися в контексті системного підходу. При цьому означене навчання має розглядатися як підсистема загальноос-

вітньої підготовки, результатом якої є їхня здатність до успішного здійснення навчальної діяльності.

3. Навчання академічно обдарованих учнів початкової школи має розглядатися як складна динамічна кібернетична система, функціонування якої детермінується дією закономірностей, що зумовлені аспектами її складності, динамічності та самоорганізації.

При визначенні закономірностей і принципів функціонування системи навчання академічно обдарованих учнів початкової школи маємо ґрунтуватися на принципі корисності кінцевого ефекту. Характеризуючи значення цього принципу для кібернетичних систем взагалі й людини зокрема, відомий учений П. Анохін відзначає, що з того часу, як на Землі з'явилося життя, корисність кінцевого ефекту стала найважливішим фактором життя, у тому числі й діяльності людини, первісної й цивілізованої [1, с. 8]. Тому більшість науковців (В. Афанасьєв, І. Блауберг, М. Каган, М. Месарович, В. Садовський, В. Тюхтін, Б. Українцев, Е. Юдин та ін.) розглядають питання про ефективність функціонування системи як фундаментальне, з якого треба починати дослідження будь-якої кібернетичної системи. Зважаючи на це, основним при визначенні закономірностей і принципів феномену, який досліджується, ми вважали завдання встановлення залежності ефективності системи навчання академічно обдарованих учнів початкової школи від стану її окремих компонентів, а також внутрішньосистемних і зовнішньосистемних зв'язків.

З урахуванням цих положень нами було визначено єдину систему закономірностей і принципів навчання академічно обдарованих учнів початкової школи.

Подамо їхню характеристику.

*Перша закономірність:* ефективність процесу навчання академічно обдарованих учнів початкової школи залежить від ступеня сформованості їх сфери когнітивного розвитку.

Когнітивний розвиток відбувається за умови дотримання таких семи принципів навчання:

1. *Принцип ускладнення змісту навчальної діяльності за рахунок поглиблення та більшої абстрактності навчального матеріалу.* Академічно обдарований учень має високий рівень розвитку продуктивного мислення. Він відрізняється особливою “якістю” (співвідношенням основних компонентів) і випередженням за кількісними параметрами. Тому навчальний матеріал, який пропонується академічно обдарованим дітям, має бути з відносно високим ступенем абстрактності та глибини.

2. *Принцип балансу завдань конвергентного та дивергентного типів.* Специфіку кожного виду продуктивного мислення (конвергентного та дивергентного) було розглянуто вище й визначено, що “більшою мірою творчим” може вважатися дивергентне мислення. У традиційних же навчальних програмах переважна частина навчальних завдань конвергентного типу. Завдання дивергентного типу значно рідше використовуються у процесі навчання з двох основних причин: а) через недооцінку його “творчості”

на теоретичному рівні; б) через нерозробленість питання на методичному рівні.

3. *Принцип домінування розвивальних можливостей навчального матеріалу над його інформаційною насиченістю.* Нарощування обсягу інформації при навчанні академічно обдарованих дітей є ще більш беззмістовним завданням, ніж при розробці програм для їх ровесників із середнім рівнем розвитку. Академічно обдарована дитина в короткий строк і нерідко без видимих зусиль здатна засвоїти досить великий обсяг інформації (знань), на вивчення якого дитині із середнім рівнем розвитку доведеться витратити чимало сил і часу. Зміст навчального матеріалу має орієнтуватися на подальше вдосконалення здатності набувати знання, а не на їх обсяг: по-перше, інформаційний обсяг відповідно до вікового рівня академічно обдарованої дитини – проблема легко вирішувана; по-друге, знання постійно змінюються, оновлюються, тому ефективно функціонувати в інформаційному просторі, який стрімко розвивається, може лише людина, здатна адаптуватися до цих змін; по-третє, здобуті знання, які розглядаються як самоціль, сприятимуть не стільки пошуку нових знань, скільки формуванню стереотипів, які ускладнюють процес розвитку інтелектуальних і творчих можливостей дитини.

4. *Принцип здійснення навчально-пізнавальної діяльності відповідно до пізнавальних потреб учнів, а не за заздальгідь розробленою логічною схемою.* Сфера дії цієї вимоги має природні обмеження, але це не зменшує її важливості. Відомий американський учений Б. Блум зазначав, що вчителі мають допомогти учням формулювати запитання щодо навчального матеріалу зі звертанням до вищих рівнів мислення, якими є: а) знання – запам'ятовування фактів, словесної та текстової інформації, описів “хто”, “що”, “де”; б) тямущість – словесне передавання різних фактів, їх інтерпретація, з'ясування їх схожості та відмін; в) застосування – використання фактів у нових ситуаціях, демонстрація знань у виконанні завдань; г) аналіз – сортування інформації, бачення частин, важливих фактів, причин певних явищ; д) синтез – створення, творення, реконструкція; е) розвиток – визначення критеріїв стандартів, норм, формулювання суджень, бажання працювати.

Цей принцип є своєрідним гарантом реальної індивідуалізації навчання, орієнтації на потреби, інтереси конкретної дитини. Вибір та оцінювання навчального матеріалу самим учнем не скасовує роботи педагога з вивчення особистісних особливостей цієї дитини та відповідного моделювання навчання. Ця вимога покликана відзначити значущість спільної роботи учня й учителя.

5. *Принцип домінування власної дослідної практики над репродуктивним засвоєнням знань.* Ще А. Дистервег зазначав, що поганий учитель підносить готову істину, добрий учить її знаходити. Важливість цієї вимоги може бути усвідомлена на рівні формально-логічних міркувань. Однак реально навчання в масовій школі будується як переважно репродуктивна ді-

яльність, спрямована на засвоєння відкритих кимось законів, правил, положень, на сприйняття добутої кимось інформації.

Цей підхід побудовано на давніх, значною мірою застарілих уявленнях, які сформувалися в основному завдяки дослідженням ще асоціативної психології. Відповідно до них, мислення, творчі здібності індивіда залежать, насамперед, від багатства й різноманіття його минулого досвіду (обсягу знань). Популярність цих знань ще й досі є великою, незважаючи на доведену гештальт-психологією (М. Вертгеймер, К. Дункер, Л. Секей та ін.) і рядом подальших досліджень відносно автономність обсягу знань, з одного боку, і рівня розвитку мислення та здібностей до творчості – з іншого. Продуктивне мислення, як показали дослідження, має іншу, більш складну “механіку”, ніж відносно простий “метод спроб і помилок”, побудований на вибиранні з пам’яті й комбінуванні елементів минулого досвіду.

Вітчизняні й зарубіжні дослідження показали, що вирішальним фактором розвитку продуктивного мислення є не самі знання (обсяг, різнобічність та ін.), а методи їх засвоєння. Цей підхід у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях розроблявся в рамках ідеї проблемного навчання, де на теоретичному рівні розглядалася, зокрема, ідея відкриття дітьми “суб’єктивно” й “об’єктивно” нового. Деякі дослідники відзначали, що дітям не доступне відкриття “об’єктивно” нового, а тому це питання слід вилучити зі сфери педагогічного розгляду (З. Калмикова та ін.) При навчанні обдарованих дітей це досить сумнівне правило фактично втрачає сенс. Педагоги, які працюють з академічно обдарованими дітьми, постійно орієнтують цю категорію дітей не на “гру у вирішення проблем”, а на “реальне вирішення реальних проблем”. Як зазначає Дж. Рензулі, у процесі навчання учні інколи відкривають “реальні проблеми”, які, на його думку, мають такі характеристики: 1) реальна проблема має бути особистісно спрямованою; наука повинна залучати всю емоційно-почуттєву (афективну) сферу через ефективну дію на інтелектуальному рівні; 2) реальна проблема не має виходу або унікального вирішення; 3) результат вирішення проблеми може бути нецікавий дитині; 4) мета, зумовлена реальною проблемою, робить внесок у будь-які нові можливості або відкриває щось нове в науці, мистецтві, суспільствознавстві.

6. *Принцип поєднання рівня розвитку продуктивного мислення з навичками його практичного використання.* Ця вимога є модифікованим варіантом традиційного для вітчизняної дидактики принципу зв’язку теорії з практикою. Орієнтація в освіті на загальнофілософські ідеї теорії пізнання, відповідно до якої існують два основних способи пізнання дійсності – “теоретичний” (більш ефективний і більш переважний) та “емпіричний”, привела до створення багатьох сучасних педагогічних моделей, і при їх реалізації не обійшлося без явного нахилу у бік “теоретичного” способу. Його домінування в освіті здається, на перший погляд, логічним і природним, особливо стосовно теоретичного розвитку особистості: адже теорія задає загальні рамки застосовності правила, не вимагаючи навчання на кожному

окремому прикладі. Однак на практиці це призвело до перевантаження програм інтелектуальним аналізом, до явно надмірної “книжності” (вивчення обмеженого кола абстрактних істин і поверхове знайомство з іншими). Природно, що через це знижується інтерес до навчання, оскільки не задовольняється властива дитині жага діяльності.

*7. Принцип максимального розширення кола інтересів.* Навчальна діяльність має будуватися так, щоб дитина могла виявити свої можливості в найрізноманітніших сферах діяльності. Це є джерелом набуття нових знань і нового досвіду й може служити основою для трансформації цих знань і досвіду в інші сфери діяльності.

*Друга закономірність:* ефективність процесу навчання академічно обдарованих учнів початкової школи залежить від ступеня сформованості їх сфери творчого розвитку.

Творчий розвиток буде успішно здійснюватися за умови дотримання таких трьох принципів навчання:

1. *Принцип орієнтації на інтелектуальну ініціативу.* Поняття інтелектуальної ініціативи трактується як прояв дитиною самостійності при виконанні різноманітних навчальних і дослідних завдань і прагнення зробити це оригінальним, можливо, альтернативним шляхом, розглянути проблему на глибшому рівні або в іншому аспекті. Педагог має постійно дбати про розвиток і підтримку цієї здібності учня.

2. *Принцип неприйняття конформізму.* Ця вимога диктується основною особливістю творчої особистості: конформізм і творчість не сполучені. Тому під час розробки змісту навчальної діяльності, форм і методів її організації необхідно виключити всі моменти, які пов’язані з конформними реакціями.

3. *Принцип естетизації продуктів власної діяльності.* Уміння доводити якість продукту своєї діяльності до естетичної досконалості також є важливою рисою творчо розвинутої особистості. В академічно обдарованого молодшого школяра цю рису слід розвивати та стимулювати її прояв у будь-якому виді діяльності.

*Третя закономірність:* ефективність процесу навчання академічно обдарованих учнів початкової школи залежить від ступеня сформованості їх сфери афективного розвитку.

Афективний розвиток здійснюється завдяки дотриманню таких п’яти принципів навчання:

1. *Принцип максимально глибокого опрацювання навчального матеріалу.* Ця вимога так само може бути розглянута як варіант традиційного “принципу глибини й міцності засвоєння знань”. Однак у цьому контексті вона має інший аспект. Це, насамперед, прагнення до максимально глибокого дослідження проблеми. Реалізація цієї вимоги спирається на таку особливість академічно обдарованої дитини, як висока концентрація уваги. Академічно обдарована дитина, на відміну від своїх ровесників із середнім рівнем розвитку, здатна до тривалої роботи у певному напрямі. Тому врахування й заохочення цієї властивості мають бути закладені в навчальні



програми як одні з основних вимог. У цій площині слід розглядати й розвиток таких важливих характеристик, як цілеспрямованість і прагнення до максимально високого рівня досконалості результатів власної діяльності (перфекціонізм).

2. *Принцип високої самостійності навчальної діяльності.* Самостійність і творчість невіддільні. Розвиток здатності до самостійного пошуку знань, дослідження проблем, створення різноманітних об'єктів є важливою запорукою розвитку творчих можливостей особистості.

3. *Принцип критичності та лояльності в оцінці ідей.* Здатність до тонкої, високодиференційованої оцінки є характерною рисою творчо розвинутої людини. Ця здатність певною мірою характерна й для академічно обдарованої дитини. У процесі вдосконалення цієї властивості необхідно враховувати не лише позитивні, а й негативні аспекти її розвитку. Наприклад, у дослідженнях останніх років відзначається, що з розвитком рефлексії та критичності в оцінці власних ідей і продуктів власної діяльності знижуються показники рівня розвитку оригінальності мислення, оскільки частина оригінальних ідей виключається з кола розгляду завдяки “діяльності внутрішнього критика”. Тому критичність в оцінці ідей має перебувати в діалектичній єдності з лояльністю стосовно них.

4. *Принцип орієнтації на змагальність.* Для академічно обдарованої дитини характерна схильність до змагальності. Саме в змаганні дитина здобуває перший досвід перемог і поразок, набуває перших навичок “здорового авантюризму” (Д. Амброс).

5. *Принцип актуалізації лідерських можливостей.* Прагнення до лідерства тісно пов'язане зі змагальністю. Розвиваючи дитину в цьому напрямі, слід особливо дбати про створення умов для “безкорисливого лідерства”. Це прагнення часто ґрунтується на тому, що прагнення до лідерства має в своїй основі егоїстичні мотиви (самоствердження, самовизначення тощо). Ураховуючи це, необхідно будувати роботу в цьому напрямі так, щоб стимулювати лідерські прояви, які базуються на позитивній мотивації (суспільно цінні мотиви, пізнавальні та ін.).

*Четверта закономірність:* ефективність процесу навчання академічно обдарованих учнів початкової школи залежить від ступеня сформованості організаційно-педагогічної сфери.

Організаційно-педагогічна сфера має формуватися з дотриманням таких чотирьох принципів:

1. *Принцип інформаційного збагачення середовища.* Середовище частково стикається з уже зазначеним принципом максимального розширення кола інтересів, але має й свої аспекти, характерні для організаційно-педагогічної сфери. Середовище, яке оточує дитину, має бути максимально насиченим інформаційно, що є важливою запорукою успішного розвитку дитини.

2. *Принцип активізації трансформаційних можливостей предметно-просторового середовища.* Здатність предметно-просторового середовища до найрізноманітніших, часом неочікуваних трансформацій істотно

стримує творчий розвиток дитини. Це частково усвідомлено в системі дошкільної освіти: заохочується використання дитиною (наприклад, у сюжетно-рольових іграх) різних предметів не за їх прямим призначенням (канапа може перетворитися на “пароплав”, звичайний стілець – на “крісло пілота реактивного літака” тощо). У системі шкільної освіти розвивальні можливості предметно-просторового середовища зведені до мінімуму, що не виправдано обмежує можливості реалізації творчих проявів дитини.

3. *Принцип гнучкості у використанні часу, засобів, матеріалів.* Необхідність уведення цього принципу диктується рядом специфічних рис дітей. Академічно обдарована дитина нерідко налаштована на тривале, глибоке вивчення навчального матеріалу, і не слід обмежувати її в дослідженнях, а для цього потрібна гнучкість у використанні часу, засобів, матеріалів.

4. *Принцип поєднання індивідуальної навчальної та дослідної діяльності з її колективними формами.* Цей принцип слід розглядати в тому самому аспекті, як його викладено у вітчизняній дидактиці. Академічно обдаровану дитину необхідно навчати не лише індивідуальної, а й колективної творчої діяльності.

*П'ята закономірність:* ефективність навчання академічно обдарованих учнів початкової школи залежить від повноти забезпечення всього комплексу умов, необхідних для досягнення його цілей.

Навчання академічно обдарованих учнів початкової школи буде ефективним, якщо створено умови щодо його нормативного, науково-методичного, організаційного, моніторингового й кадрового забезпечення. Цій закономірності відповідає принцип повноти *забезпечення всіма групами умов, необхідних для досягнення його цілей.*

**Висновки.** Таким чином, узагальнення результатів теоретичних пошуків дало підстави для висновку, що організація педагогічної роботи з академічно обдарованими учнями початкової школи передбачає орієнтацію не лише на загальнодидактичні принципи, а й на ті, які умовно можна назвати принципами евристичного навчання.

До подальших напрямів дослідження слід віднести виявлення та обґрунтування загальних і спеціальних умов навчання академічно обдарованих учнів початкової школи.

#### **Література**

1. Анохин П.К. Предисловие / П.К. Анохин // Кибернетика. От человеческого мозга к мозгу искусственному. – М. : Наука, 1958. – С. 3–12
2. Бабанский Ю.К. Педагогика : учеб. пособие для пед. ин-тов / [Ю.К. Бабанский, В.А. Слестенин, Н.А. Сорокин и др. ; под ред. Ю.К. Бабанского]. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
3. Логинова Е.А. Интегрированный подход в процессе обучения одаренных детей в современной школе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Е.А. Логинова. – Омск, 2007. – 242 с.
4. Толстопятова О.А. Психолого-педагогическое сопровождение обучения и развития интеллектуально одаренных детей в условиях дополнительного общего образования : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О.А. Толстопятова. – Ставрополь, 2004. – 171 с.
5. Философская энциклопедия / [гл. ред. Ф.В. Константинов]. – М. : Сов. энциклопедия, 1962. – Т. 2. – 576 с.

6. Фролов С.С. Личностная детерминация генезиса детской одаренности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / С.С. Фролов. – Ставрополь, 2000. – 25 с.

7. Хрыков Е.Н. Теоретические основы внутришкольного управления / Е.Н. Хрыков. – Луганск : Альма матер, 1999. – 118 с.

8. Хуторской А.В. Современная дидактика : учебное пособие / А.В. Хуторской. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.

КОКОРИНА Л.В.

## ПОРЯДОК ВИЯВЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ В ІСПАНІЇ

Досягнення будь-якої країни в галузі культури, науки, спорту є складовою авторитету держави на міжнародній арені. Проте таких висот неможливо досягти без участі обдарованих особистостей, тому важливим є формування потенціалу країни в кожній сфері життєдіяльності людини. Для формування потенціалу країни необхідно мати ефективну систему виявлення і підтримки обдарованих дітей. Оскільки тривалий час обдарованих учнів визначали лише за їхніми академічними успіхами, постає питання виявлення не лише інтелектуально обдарованих учнів, а ще й талантів у галузі спорту, в образно-художній творчості тощо. Таким чином, на тлі розбудови української державності і, відповідно, реформування національної системи освіти корисним видається досвід європейських країн у сфері підтримки обдарованих дітей.

Дослідженням обдарованості, її психологічних аспектів та практичних виявів займаються вчені в різних країнах. Зокрема, в Україні розробкою теорії обдарованості та вивченням проблем обдарованих дітей займаються такі вчені, як: О. Кульчицька, В. Моляко, О. Музика та ін. У своїх працях вчені досліджують здебільшого психологічні аспекти обдарованості, специфіку дитячої обдарованості та проблеми виявлення обдарованості. У Росії психологічними аспектами обдарованості та теоретичним обґрунтуванням підтримки обдарованих дітей займаються Д. Богоявленська, Н. Лейтес, А. Матюшкін, А. Савенков та ін. В Іспанії проблемам обдарованості вчені також приділяють належну увагу. Зокрема, Г. Ягуе започаткував дослідження теорії обдарованості та визначення рис обдарованих дітей. Дослідження обдарованості продовжили Б. Лопес Андрада, К. Геновард, Г. Омар та ін. Наразі розробкою проблеми виявлення обдарованих дітей займаються І. Беніто Мате, Х. Турон, теоретичними аспектами – К. Геновард, Е. Санчес Мансано, М.Д. Пріето Санчес та ін.

**Мета статті** полягає в узагальненні порядку виявлення обдарованих дітей в Іспанії та визначенні його особливостей і етапів.

Зрозуміло, що обдарованість визначається не лише критерієм успішності в навчанні, тому освітяни зайнялися розробкою процедури визначення обдарованості дітей. Центр досліджень при Міністерстві освіти Іспанії визначив три головні шляхи виявлення так званої прихованої обдарованості, тому що вона може і не виявлятися в межах навчально-виховного процесу: спостереження вчителів, стурбованість і спостереження батьків, а також оцінювання і діагностика за допомогою груп орієнтування чи спеціалізованих центрів.