

«Сучасні методи психолого-педагогічної підтримки процесу соціалізації обдарованої молоді»

матеріали науково-практичного семінару

5 грудня 2017 року, м. Київ



Київ 2017

«Сучасні методи психолого-педагогічної
підтримки процесу соціалізації
обдарованої молоді»

матеріали науково-практичного семінару

5 грудня 2017 року, м. Київ

Київ 2017

УДК

Сучасні методи психолого-педагогічної підтримки процесу соціалізації обдарованої молоді : матеріали науково-практичного семінару, 5 грудня 2017 р., м.Київ. – К. : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. – 284 с.

Метою семінару визначено пошук інноваційних методів та технологій психолого-педагогічної підтримки процесу соціалізації обдарованої молоді та методи профілактики деструктивного впливу Інтернету на розвиток обдарованої дитини. Під час семінару було проведено відкриті уроки, представлено особливості роботи у створеному освітньо-інформаційному середовищі освітнього закладу

ЗМІСТ

Бабійчук С. М. Особливості застосування інформаційних технологій у дослідницьких роботах учнів Малої академії наук України.....	5
Бідненко Р. П. Підготовка соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в Інтернет-середовищі.....	12
Калініченко О. В. Особливості прояву інтелектуальної обдарованості у молодшому шкільному віці та специфіка навчання інтелектуально обдарованих учнів.....	29
Косміна О. В. Хмарні технології та їх застосування вчителями у проектній діяльності.....	46
Лісна В. М. Інноваційний потенціал моделюючих ігор в сучасній школі	55
Кузняна А. Ю. Теоретичні підходи до діагностики практичного мислення	61
Малиш А. М. Теоретичні питання підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічного супроводу обдарованих	75
Міленін В. М. Формування прийомів розвитку інтелектуальної обдарованості школярів	93
Миронова Л. М. Критерії та показники розвитку мислення школярів	115
Ольшаний Ю.М. Соціально-педагогічні умови формування у підлітків безпечної поведінки в інтернет-мережі	126
Рудик І. О. Роль сучасного інформаційно-комунікативного середовища у формуванні ідентичності і образу світу сучасних підлітків	151
Савченко Ю. Ю. Огляд методик по діагностиці інтелектуальної обдарованості старшокласників, схильних до дослідницької діяльності	158
Сухий О. Л. ІКТ в проектуванні діагностики обдарованої особистості	168
Сорока С. В. Соціальний розвиток обдарованої особистості	178
Тригуб Т. М. Аспекти практичного інтелекту обдарованих учнів та молоді	186
Холодна О. І. Система роботи вчителя з обдарованими учнями на уроках зарубіжної літератури.....	190
Філіпова О. А. Теоретичні підходи до діагностики практичного мислення.....	195
Шевченко І. М. Дослідження педагогічного та психологічного контекстів проблем соціалізації обдарованих учнів та молоді.....	209
Швачко А. В. Технології підготовки вчителів до розвитку	232

академічної обдарованості старшокласників	
Яременко Л.А. Технологічні аспекти виявлення і розвитку обдарованості учнів у дослідницькій діяльності.....	242
Ярмак С. В. Дослідницька діяльність як шлях до розвитку академічної обдарованості старшокласників.....	249
Юрченко Т.А. Моделювання хмаро орієнтованого навчального середовища.....	261
Гірич Г.М. Особливості складових когнітивного компоненту практичного інтелекту обдарованих дітей.....	284
Довгий С.О. Концепція соціально-практичного інтелекту особистості.....	289
Ковальов О.Г. Соціалізація і виховний процес в умовах інформаційно-соціальних мереж.....	297
Слинькова Т.В. Вплив комунікацій в мережі Інтернет на особистісні особливості користувачів.....	316
Харченко С. Г. Методологічні підходи до формування готовності вчителів в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями.....	328
Щербань А. В. Соціальний інтелект	343
Якименко М. В. Аналіз міжнародного та вітчизняного досвіду формування у підлітків безпечної поведінки в інтернет-мережі	353

С. М. Бабійчук

КПНЗ «Київська Мала академія наук учнівської молоді»

м. Київ, Україна

brevus.lana@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДОСЛІДНИЦЬКИХ РОБОТАХ УЧНІВ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК УКРАЇНИ

Освіта і наука сьогодні стають основними чинниками розвитку соціально-економічного, духовного та політичного життя нашої країни. Сучасна філософія освіти потребує принципово нових наукових досліджень, обґрунтованих та послідовно запроваджених передових науково-педагогічних технологій, раціональних та ефективних підходів до організації наукової та інноваційної діяльності у сфері освіти. Нові цілі модернізації освітньої галузі спрямовані на розвиток національної системи освіти, що має відповідати викликам часу та потребам особистості, яка здатна реалізувати себе в суспільстві, яке постійно змінюється.

Інформаційні технології (ІТ) – органічна складова сучасної освіти. Однією з ключових умов формування такої ситуації у світі загалом та в Україні зокрема є прагнення до формування «інформаційного суспільства», в якому кожний може «створювати інформацію і знання, мати до них доступ, користуватися й обмінюватися ними, даючи змогу окремим особам, громадам і народам повною мірою реалізувати свій потенціал, сприяючи своєму сталому розвитку і підвищуючи якість свого життя на основі цілей і принципів Статуту Організації Об'єднаних Націй і поважаючи в повному обсязі та підтримуючи Загальну декларацію прав людини» [1]. Згідно з концептом «Нової української школи» наскрізне застосування ІТ в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху Нової школи. Запровадження ІТ в освітній галузі має перейти від одноразових проєктів у системний процес, який охоплює всі види діяльності [2].

Мала академія наук України має значні можливості для інформатизації дисциплін природничого циклу. Важливим чинником такої можливості є те, що навчання проводиться з обдарованими дітьми, а також на високому рівні здійснюється співпраця з вищими навчальними закладами, науковими установами, громадськими інститутами та бізнес-структурами, що сприяє успішному виконанню її головної функції – формування інтелектуального потенціалу української нації [3].

Розглянемо впровадження ІТ у діяльність Малої академії наук України на прикладі діяльності декількох відділень: наук про Землю, екології та аграрних наук та історії. Концептуально інформатизація навчально-виховного процесу у визначених відділеннях відбувається за декількома векторами: застосування ІТ у дослідницькій діяльності учнів; здійснення проєктної діяльності із

застосуванням ІТ; постійне підвищення кваліфікації керівників секцій та відділень Малої академії наук України в напрямку опанування сучасних ІТ; співпраця з українськими та міжнародними організаціями із застосування ІТ в освіті.

У 2017 році українські учні вперше мали змогу взяти участь у науково-освітній програмі американського Національного управління з аеронавтики і дослідження космічного простору (NASA) «Sally Ride EarthKAM (Earth Knowledge Acquired by Middle school students)». Юні науковці робили запит на фотографування земної поверхні за координатами, камерою, що розташована на борту Міжнародної космічної станції NASA (Рис. 1). Доступ до апаратури Міжнародної космічної станції NASA відкривається упродовж кількох коротких місій на рік. Учні отримують нові знання і збагачують свій словниковий запас англomовною науковою термінологією.

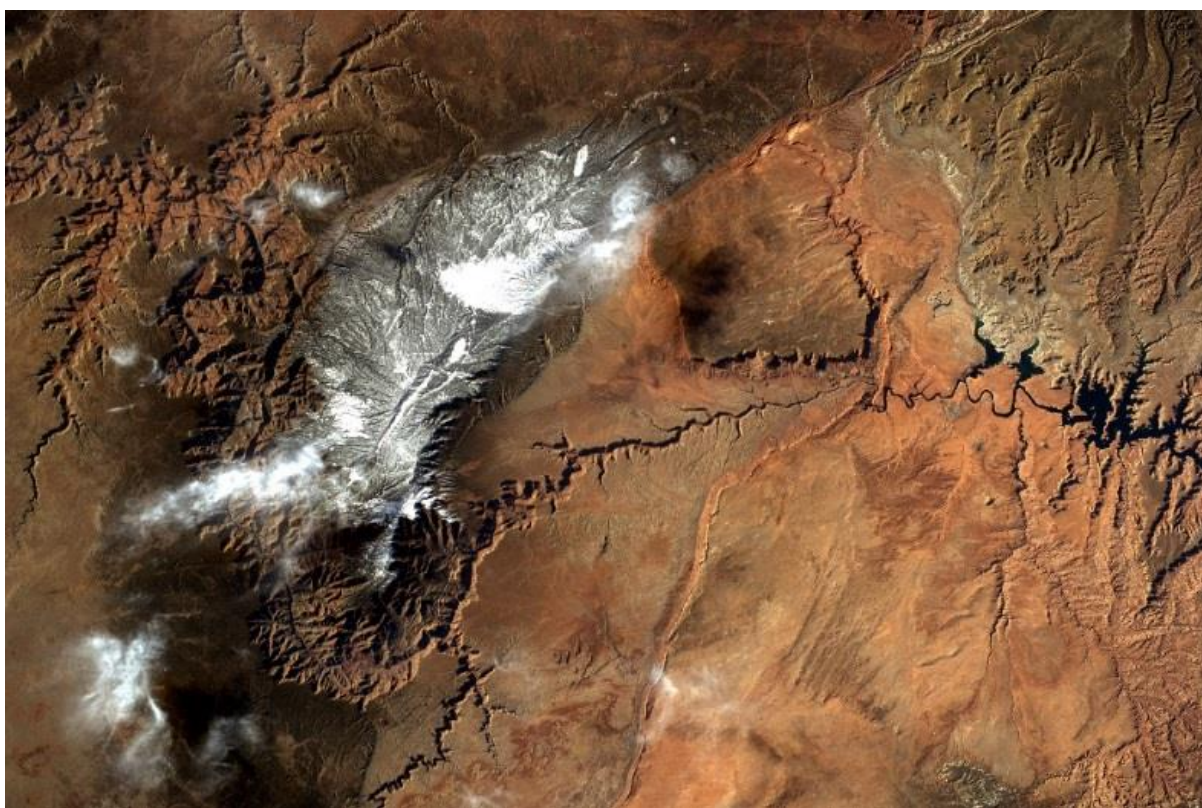


Рис. 1. Космознімок ріки Арізона зроблений з Міжнародної космічної станції NASA Автор: Алексик Наталія, учениця секції «ГІС у географії»
КПНЗ «Київська Мала академія наук учнівської молоді»

Реалізація проекту дозволить сформувати у конкурсантів навички використання елементів сучасних ІТ. Це допоможе учням розвивати вміння обґрунтовувати власну наукову позицію, виховувати культуру поводження з інформаційно-комунікативними засобами навчання.

Сучасні умови праці вимагають від молодого покоління ретельного і продуманого управління ресурсами, володіння новими засобами та методами

обробки й аналізу просторової інформації, оперативного розв'язання завдань управління, оцінки та контролю різноманітних динамічних процесів. ІТ підносять на новий рівень традиційну роботу географів, істориків, археологів, біологів, екологів під час створення картографічних матеріалів та у процесі проведення їх аналізу й використання. Основна географічна інформація міститься в цифровому вигляді, замість паперових карт. Потужним інструментарієм у цій роботі є геоінформаційні системи (ГІС), які забезпечують високу наочність відображення різнопланової інформації у вигляді інтерактивних електронних карт.

У результаті проблеми підготовки конкурентоспроможних кадрів для економіки ХХІ століття, кількість спеціалістів, обізнаних із ГІС, на світовому ринку праці постійно зростає. Крім того, ГІС дозволяють одночасно інтегрувати найрізноманітнішу інформацію про нашу планету: картографічну, дані дистанційного зондування Землі, статистику й переписи, кадастрові відомості, гідрометеорологічні дані, матеріали польових експедиційних досліджень, результати буріння і підводного зондування тощо. Ця властивість ГІС є особливо актуальною у дослідницьких роботах учнів з географії, історії та екології, оскільки дає можливість оперативно і точно опрацювати значну за обсягом та змістом просторову інформацію.

Наприклад, розглянемо дослідницькі роботи учнів Київської Малої академії наук створені за допомогою ІТ, а саме – ГІС.

Мета дослідницької роботи учениці 10 класу гімназії № 178 м. Києва полягає в оцифруванні карти УНР з кордонами станом на 1918 рік (див. рис. 2).



Рис. 2. Мапа Української Народної Республіки з головними містами та землями у її складі станом на 1918 року

Автор Ласковенко Катерина Максимівна, учениця 10 класу гімназії №178 Солом'янського району, м. Києва

Цій карті України майже сто років. За словами картографів – вони вперше отримали документ з кордонами Української Народної Республіки станом на кінець 1918 р. Цей примірник – один з небагатьох, що зберігся відтоді, переконані науковці. Виготовлений документ в Харкові в період «Южної експедиції» за адресою вул. Сумська, 15. Згідно нанесеної печатки, карта належала М. Г. Ільченко, що проживав в м. Суми.

На електронній карті учениця полігонами обвела усі землі у складі УНР і точками вказала головні міста. Кордони показані з високою точністю, суттєвих відмінностей від оригіналу немає.

На карті кордони суттєво відрізняються від сучасних. У 1918 році Україні не належали території без Галичини, Буковини і Закарпаття, а також півдня Одещини, Луганщини та східного Донбасу. Натомість Придністров'я – було українським. А також частина сучасних Білорусі та Росії. Український кордон вклинювався глиб цих країн на 80 – 250 кілометрів. Паперова мапа з часом деформується, протирається, тускніє. Дані можуть бути загублені. Електронну карту можна використовувати необмежено без жодної для неї шкоди. Учень 10 класу гімназії 178 міста Києва, на основі інтерактивних даних Геологічної служби США (United States Geological Survey <http://www.usgs.gov/>) дослідив сейсмічну активність вулканічних зон світу. Створивши електронну карту на якій показав найбільш сейсмічно активні ділянки та міста мільйонники світу старшокласник за допомогою інструменту «буфер» вказав які саме населені пункти знаходяться в зоні ризику в разі виверження певних вулканів (див. рис. 3).

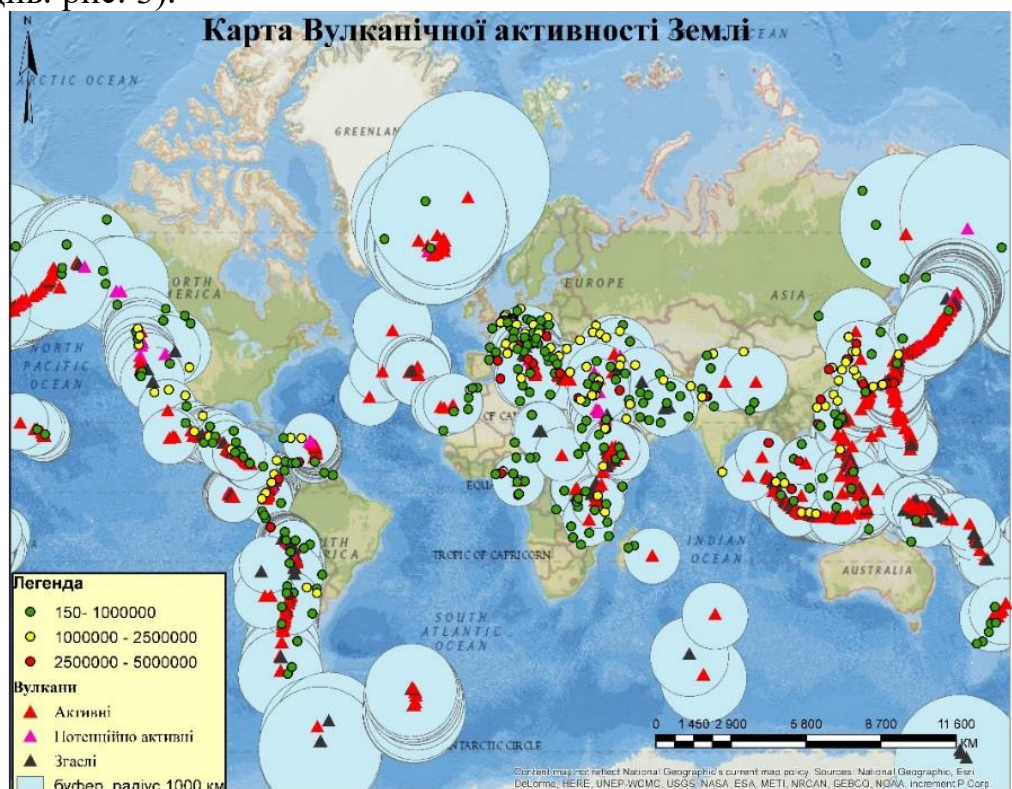
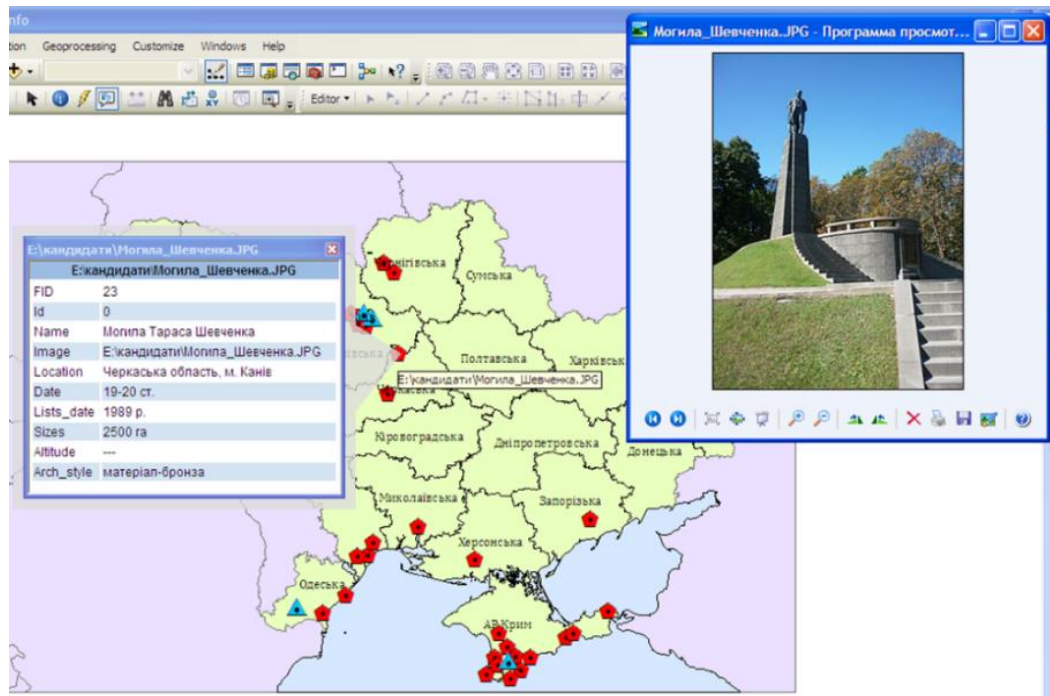


Рис. 3. Карта вулканічної активності Землі

*Автор: Кушнарєнко Іван Сергійович, учень 10 класу гімназії № 178
Солом'янського району, м. Києва*

Старшокласниця НВК №167 міста Києва для створення бази даних і карти існуючих та перспективних об'єктів України, внесених до Всесвітньої спадщини ЮНЕСКО створила такі шари електронної карти: точкові об'єкти, включених до Списку ЮНЕСКО та шар кандидатів на включення до Списку. Також учениця створила цифрову карту та базу даних реляційного типу (див. рис. 4).



*Рис. 4. Карта об'єктів України,
включених до Всесвітньої спадщини ЮНЕСКО
Автор: Шашкова Ангеліна Олександрівна, учениця 10 класу НВК
№ 167 Дніпровського району, м. Києва*

Дослідницька робота учениці 10-го класу Русанівського ліцею, присвячена вивченню сміттєвих полігонів міста Києва за допомогою створення спеціалізованої ГІС. Для наповнення ГІС застосовувались три основні джерела даних про стихійні сміттєзвалища: обробка даних ЗМІ за темою нелегальних сміттєвих полігонів та їх ліквідацію, заявки на карті Міністерства екології та природних ресурсів України та на основі аналізу зображень Google Earth.

За методикою створення ГІС створено карту існуючих офіційних та деяких стихійних сміттєзвалищ Києва. Учениця створила шар електронної карти на який проставлено інформаційні точки офіційних та деяких стихійних сміттєзвалищ, також обмежені площі офіційних полігонів та позначено завод «Енергія». Для ГІС-проекту у якості топографічної основи була застосована одна з базових карт, які надаються для вільного користування у середовищі ArcMap програмного комплексу ArcGIS (див. рис. 5).



*Рис. 5 Карта несанкціонованих сміттєзвалищ міста Києва
Автор: Фарафонова Євгенія Володимирівна, учениця 10 класу
Русанівського ліцею, Дніпровського району, м. Києва*

Для картографування несанкціонованих звалищ база даних ГІС була наповнена наступними розділами: джерело інформації про звалище, переважаючий тип сміття, статус (ліквідоване чи активне), зображення та коментар про особливості звалища, наприклад, про наявність небезпечних відходів та інше (див. рис. 6).

Створені мапи дозволяють кожному жителю міста Києва, а також відповідним органам влади визначити місцезнаходження стихійних і офіційних полігонів міста Києва для їх подальшого моніторингу

Як показує практика ефективним методом вивчення основ ГІС у Малій академії наук України є проектна робота у групах. Групова робота має на меті не тільки розв'язати проблему і довести правильність її розв'язку, а й показати результат своєї діяльності, як певний продукт, що передбачає необхідність в різні моменти спільної пізнавальної, експериментальної, творчої діяльності учнів. Для прикладу розглянемо практичне застосування ГІС – метод проектів: «накладання карт» – для комплексної, інтерактивної карти суспільно-географічної характеристики господарського комплексу України: потрібно обрати спільну базову карту світу (однакова проекція); розділити учнів на групи; кожна група заповнюватиме інформацію свого шару:

Звалища					
	Information_Source	Trash_Type	Status	Image	Comment
	ЗМІ	Ртуть	Активне	<Ras	Завод "Радикал", до 200 т ртуті
	ЗМІ	Технічні, небезпечні відходи	Активне	<Ras	Озеро, в яке скидають технічні відходи Дарницької ТЕЦ
	ЗМІ	Небезпечні відходи	Ліквідовано	<Ras	Звалище люмінесцентних ламп
	ЗМІ	Побутові	Активне	<Ras	Звалище, створене жителями приватного сектору
	Інтерактивна Карта Міністерства екології	Побутові, скло, будівельні, небезпечні відходи	Активне	<Ras	Зафіксовані відходи 1-4 класу безпеки
	Інтерактивна Карта Міністерства екології	Побутові, будівельні, скло	Активне	<Ras	Зафіксовані неодноразові пожежі
	Інтерактивна Карта Міністерства екології	Побутові, будівельні	Активне	<Ras	Смітники на площі близько 18 км2
	Інтерактивна Карта Міністерства екології	Будівельні, побутові	Активне	<Ras	Закрита територія
	Інтерактивна Карта Міністерства екології	Побутові	Активне	<Ras	Звалище, створене жителями приватного сектору
	Інтерактивна Карта Міністерства екології	Побутові	Активне	<Ras	Смуга сміття довжиною 700 м із сміттєзвалищем
	Інтерактивна Карта Міністерства екології	Побутові	Ліквідовано		Звалище, створене відпочиваючими на оз. Редькіно
	Інтерактивна Карта Міністерства екології	Будівельні	Активне		Звалище постійно поповнюється будівельним сміттям
	Інтерактивна Карта Міністерства екології	Побутові, небезпечні відходи	Активне	<Ras	Засмічення гирла р. Либідь, зафіксовані люмінесцентні лампи
	Інтерактивна Карта Міністерства екології	Побутові	Активне	<Ras	Велика кількість пообдинок звалищ в лісі
	Карти Google	Побутові	Активне	<Ras	Звалище поряд із цвинтарем
	Карти Google	Побутові, будівельні, деревина	Активне	<Ras	Зафіксована пожежа
	Карти Google	Будівельні	Активне	<Ras	Звалище на території старої недобудови
	Карти Google	Будівельні, побутові	Активне		Закрита територія
	Карти Google	Будівельні	Активне	<Ras	Закрита територія, сіття звозиться з жовтня 2016 р.
	Карти Google	Побутові, будівельні	Активне	<Ras	Зафіксована наявність ртутних ламп
	Карти Google	Побутові	Активне	<Null>	
	Карти Google	Побутові	Активне	<Null>	
	Карти Google	Побутові	Активне	<Null>	

Рис. 6. Карта несанкціонованих сміттєзвалищ міста Києва

Автор: Фарафонова Євгенія Володимирівна, учениця 10 класу Русанівського ліцею, Дніпровського району, м. Києва

Перша група – повинна створити шар з державними кордонами та межами областей України. Друга група – наносить на карту за координатами промислові та сільськогосподарські об'єкти. Третя група – наносить на карту за координатами заклади освіти та медицини. Четверта група – показує рівні екологічного забруднення у розрізі областей. П'ята група наносить на карту головні транспортні шляхи сполучення (кількість груп можна збільшувати у відповідності до завдань та кількості учнів у класі). Шари карти потрібно накладати один на одного.

В результаті отримуємо комплексну інтерактивну карту суспільно-географічної характеристики України. Такі завдання дозволять учням зрозуміти механізм створення електронних карт. Оскільки теми дослідницьких робіт учнів можуть значно відрізнятися один від одного, то доцільно організувати роботу у групах (за спільним об'єктом чи предметом дослідження).

Отже, вирішуючи проблеми пов'язані з інформатизацією та використанням ІТ, людство намагається знайти правильний шлях на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства, щоб не втратити свою самобутність, що особливо важливо для молодих людей, світогляд яких ще тільки формується. Сьогодні цей шлях полягає у становленні інформаційної та комп'ютерної етики, нового мислення людини щодо сприйняття свого місця стосовно комп'ютера, усвідомлення себе і своєї свободи.

Література

1. Женевська Декларація принципів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://aritu.org.ua/wsis/dp>. – Загол. с екрана
2. Нова українська школа [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. – 2016. — Режим доступу до ресурсу: mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf
3. Мала академія наук України [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: <http://man.gov.ua/ua>

Бідненко Р. П.,
науковий співробітник
відділу інтелектуального розвитку
обдарованої особистості
Інституту обдарованої дитини
НАПН України

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ В ІНТЕРНЕТ- СЕРЕДОВИЩІ

Анотація: автором в статті проводиться обґрунтування педагогічної технології підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі. Розглянуто етапи концептуальної основи розробленої технології та склали сучасні методологічні підходи до професійної підготовки.

Ключові слова: соціалізація обдарованих школярів, педагогічна технологія, системний підхід, інтернет-середовище, професійна підготовка.

Annotation: the author in the article gives a substantiation of the pedagogical technology of preparing future social educators for the process of socialization of gifted students in the Internet environment. The stages of the conceptual basis of the developed technology and the modern methodological approaches to professional training were considered.

Key words: socialization of gifted schoolchildren, pedagogical technology, system approach, internet environment, vocational training.

Забезпечення підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі вимагає розроблення і впровадження в процес професійної підготовки студентів педагогічного ВНЗ відповідної технології.

Ураховуючи сучасний рівень розвитку суспільства в цілому і освітньої галузі зокрема, слід зазначити, що вона потребує пошуку таких шляхів і засобів педагогічного впливу, які не просто забезпечують зростання кількісних показників освітнього процесу, а й створюють умови для збільшення якісних показників успішності професійної підготовки студентів. Науково доведено, що цьому сприяє упровадження технологічного підходу до процесу підготовки майбутніх фахівців. У науковий обіг увійшли такі словосполучення, як «освіта як технологія», що визначається через «спосіб організації компонентів освіти, їх упорядкування у просторі та часі». Отже, освіта у сучасних умовах набувала ознак технологічності.

Сучасними дослідниками поняття «педагогічна технологія» розглядається по-різному (Додаток Б). Ми поділяємо позицію вчених (С. Бондар, В. Лозова, О. Пехота, І. Прокопенко, О. Попова, Г. Селевко та ін.), які визначають

технологію як структурований педагогічний процес послідовного, поетапного здійснення, розробленого на науковій основі вирішення будь-якої соціальної проблеми, що передбачає відтворення гарантуючих успіх педагогічних дій.

Спираючись на визначення В. Євдокимова, В. Ортинського, І. Підласого, І. Прокопенка дійшли висновку, що науково і практично обґрунтована педагогічна технологія характеризується: розділенням процесу навчання на взаємопов'язані етапи; чітким науковим проектуванням і поетапним виконанням дій, спрямованих на досягнення бажаного результату (мети); однозначністю виконання включених у технологію процедур і операцій, адекватних поставленим меті; задоволення вимогами концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності; основою педагогічної технології є інваріант: мета – засоби – умови – результат.

Науковою основою розробки технології стали:

– підходи до розгляду обдарованості та специфіки роботи з обдарованими школярами;

– провідні положення теорій підготовки соціальних педагогів.

На підставі аналізу зазначених вище праць було встановлено логічну послідовність між завданнями підготовки: починаючи з формування специфічних знань, вмінь та особистісних якостей спеціаліста, який проявляє готовність до вирішення проблем соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі, і закінчуючи перевіркою готовності майбутнього фахівця до здійснення процесу соціалізації обдарованих школярів.

Загальною (стратегічною) *метою технології* є підготовка майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі. Тактичні (проміжні) цілі визначаються на кожному етапі технології.

Концептуальну основу розробленої нами технології склали сучасні методологічні підходи до професійної підготовки: системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний підходи.

Обґрунтуємо доцільність вибору зазначених підходів.

Системний підхід дає можливість розглядати процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі як складну динамічну систему, визначити особливості її складових, пізнати характер й механізми зв'язків між ними і на цій основі вибудувати модель науково-методичного забезпечення розробленої технології, що сприятиме оптимальному досягненню запланованого результату.

У загальнонауковому значенні системний підхід визначається як напрям методології спеціально-наукового пізнання та соціальної практики, в основі якого лежить дослідження об'єктів як систем. Системний підхід сприяє адекватній постановці проблем у конкретній науці та виробленню ефективної стратегії їх вивчення. Він орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта та механізмів, що її забезпечують, на виявлення різних типів зв'язків складного об'єкта та зведення їх в єдину теоретичну картину.

Особистісно-діяльнісний підхід дає можливість, з одного боку, врахувати особистісно-індивідуальні особливості кожного студента для розробки індивідуальної освітньої траєкторії в процесі його підготовки до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі. З іншого, – забезпечує активність майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки, що в контексті розв'язання досліджуваної проблеми набуває особливого значення, адже формування готовності до здійснення процесу соціалізації обдарованих школярів потребує не лише засвоєння певної сукупності знань, а й активне присвоєння їх і втілення в майбутній професійній діяльності.

Концепція підготовки соціальних педагогів, запропонована Л. Міщик (*особистісно-орієнтована концепція*) містить три складові: теоретичну (опис педагогічної діяльності, побудова теоретичної єдності емпіричних явищ), нормативну (побудова структурної моделі навчального процесу), проект педагогічної системи (розробка навчальних дисциплін, планів) можна визначити основну мету підготовки – створення творчого середовища, що забезпечуватиме формування фахової культури спеціаліста. Цілком підтримуємо ідею автора і розглядаємо професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі як *системне утворення*, що забезпечує формування у майбутніх фахівців системи педагогічних цінностей, опанування професійних технологій, розвиток сутнісних сил особистості професіонала, спрямованих на їх творчу самореалізацію в різноманітних видах професійної діяльності.

На думку Л. Міщик, в основу професійної підготовки і формування особистості соціального педагога має бути покладено: 1) системний (процес підготовки студентів до організації їхньої майбутньої професійної діяльності з обдарованими школярами має бути системним); 2) особистісно-діяльнісний (організація підготовки майбутніх фахівців до роботи з обдарованими школярами відбувається у навчально-практичній діяльності та з урахуванням необхідності розвитку особистісних якостей студентів); 3) індивідуально-творчий (у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими школярами слід врахувати необхідність розвитку у студентів творчих здібностей та вмій нестандартного вирішення проблемних ситуацій, які часто виникають у процесі взаємодії обдарованої дитини з її оточенням).

С. Батишев розглядає такі основні положення особистісно орієнтованої освіти:

1) розвиток особистості того, хто навчається, як головна мета, яка змінює місце суб'єкта навчання (активна позиція студента);

2) орієнтація на індивідуальну траєкторію розвитку особистості того, хто навчається, призводить до змін співвідношення нормативних вимог до результатів освіти, виражених у державних стандартах (посилення особистісного компоненту освіти);

3) умовою повноцінної організації професійної підготовки є творча індивідуальність педагога вищого навчального закладу, впровадження ним авторських педагогічних технологій, тісна співпраця викладача та студента;

4) наявність професіоналізму викладача, його здатність легко адаптуватися до «змінюваного світу професій».

Використання зазначених положень у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі надає можливість окреслити основні завдання їхньої підготовки.

На думку С. Сисоєвої «особистісно-орієнтований вимір освіти, її неперервний характер відкриває перспективу для творчого розвитку людини і суспільства в цілому, що передбачає спрямованість професійної діяльності на творчий розвиток учня й студента». Згідно з позицією автора професійна підготовка майбутніх фахівців у вищій школі розглядаються як цілісний процес їх творчого розвитку, особистісного й професійного становлення в умовах застосування найсучаснішого технологічного забезпечення.

У процесі розробки технології підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів нами застосовано ідеї С. Сисоєвої стосовно творчого розвитку, особистісного та професійного становлення майбутнього фахівця. Соціальний педагог, який проявлятиме творче ставлення до своєї діяльності, буде здатний ефективно планувати та організовувати процесу соціалізації обдарованих школярів, а сформованість у нього необхідних особистісних та професійних якостей забезпечить результативність такого супроводу.

Упровадження основних положень концепції особистісно-орієнтованої освіти у процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі забезпечує ефективність їхньої професійної підготовки, оскільки: по-перше, підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими школярами, має враховувати наявність у них творчого потенціалу, бажання працювати в зазначеному напрямі; по-друге, майбутній фахівець, який працюватиме з обдарованими школярами повинен окрім професійної майстерності мати сформовану систему цінностей, особистісних якостей, які допоможуть йому ефективно планувати свою діяльність, будувати взаємини з обдарованими школярами на засадах довіри, ввічливості, терплячого відношення до можливих негативних проявів з боку поведінки цих учнів. Це стає можливим за умови розвитку суб'єктності майбутнього фахівця соціально-педагогічного профілю, його гуманістичної спрямованості та соціальної активності, які можливо розвинути повною мірою тільки в умовах особистісно-орієнтованої освіти.

Звернення до *компетентного підходу* зумовлено тим, що, як доводять науковці, саме компетентність є важливішим показником професіоналізму, готовності соціального педагога до здійснення різних видів професійної діяльності. Компетентнісний підхід розглядаємо не тільки як засіб оновлення

змісту професійно-педагогічної освіти, але й як механізм його приведення згідно з вимогами сучасності. Він вносить сутнісні корективи в організацію процесу підготовки майбутнього соціального педагога, підсилює його як практико-орієнтовну, так і виховну складову.

Під компетентісним підходом до підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі розуміємо єдину систему визначення цілей, відбору змісту, організаційного і технологічного забезпечення досліджуваного феномену на основі виділення загальних і спеціальних компетенцій, що сприятиме підвищенню рівня професіоналізму і результативності виконання соціальним педагогом професійних обов'язків відповідно до соціального замовлення щодо допомоги обдарованим школярам у їхньому навчанні, розвитку, соціалізації.

Компетентісний підхід дає можливість формувати якісно нову модель підготовки соціального педагога, що потребують суб'єкти педагогічної освіти (студенти, викладачі), користувачі освітніх послуг (учні та їхні батьки) і сучасне суспільство. Таку модель можна віднести до соціально-особистісної, тобто такої, що відповідає замовленням особистості, яка отримує педагогічну освіту; соціуму, котрому потрібні компетентні педагогічні кадри; і державі, здатної на цій основі забезпечити якісну освіту, що відповідає світовим стандартам.

Використання зазначених підходів під час підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічного супроводу обдарованих школярів сприятиме ефективній реалізації засвоєних теоретичних знань, а також впровадженню технологій роботи соціального педагога з обдарованими школярами на практиці.

Виходячи з логіки і особливостей підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі, а також урахуваючи зміст структурних компонентів готовності майбутніх фахівців до здійснення процесу соціалізації, було визначено *етапи технології: організаційно-підготовчий; мотиваційно-почуттєвий; когнітивно-світоглядний; процесуально-досвідний; рефлексивно-корегувальний.*

Обґрунтуємо логіку виокремлення вказаних технологічних етапів. **Організаційно-підготовчий етап** запропонованої технології передбачає поглиблення професійної компетентності викладачів щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів; розробку стратегій роботи зі студентами й відбір навчально-методичного інструментарію (форм, методів, засобів) забезпечення відповідної підготовки студентів.

Необхідність поглиблення професійної компетентності викладачів щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі зумовлено тим, що забезпечити зазначену підготовку студентів взмозі тільки викладач, який є професійно компетентним щодо розв'язання даної проблеми. Отже, важливим чинником підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації

обдарованих школярів є особистість викладача: його професійні знання, вміння, особистісні якості, що зумовлюють успішність здійснення розробленої технології.

Дані проведеного пілотажного дослідження дають підстави свідчити, що майже всі викладачі (93,8 % опитаних осіб) усвідомлюють значущість підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів. Проте більшість викладачів не мають чіткого уявлення про суть процесу соціалізації школярів, недостатньо володіють теоретичними й методичними питаннями підготовки студентів до здійснення зазначено супроводу.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що для забезпечення підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі необхідним є підвищення рівня відповідної професійної компетентності викладачів педагогічного ВНЗ, що передбачає оволодіння ними певною сукупністю спеціальних знань і вмінь, особистісними якостями щодо досліджуваного нами феномену.

До *спеціальних знань*, які необхідні викладачу в реалізації розробленої технології, відносимо:

- знання основних понять, термінів, фактів, пов'язаних з проблемою процесу соціалізації обдарованих школярів;
- знання технології підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів та методики її забезпечення.

На підставі вивчення наукової літератури дійшли висновку, що для успішного здійснення технології підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів викладачі мають володіти такими *вміннями, як*:

- *гностичні*: вміння набувати і обробляти інформацію, працювати з комп'ютером тощо;
- *проектувальні*: вміння *цілепокладання* (ставити мету заходів на кожному етапі технології підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі відповідно до результатів попередньої роботи та перспектив на майбутню діяльність); *планування* (визначати логіку і послідовність роботи на етапах технології);
- *конструктивні*: вміння застосовувати інструментарій, підбирати найбільш ефективні форми, методи й засоби для роботи з майбутніми соціальними педагогами в процесі набуття ними знань і вмінь щодо здійснення процесу соціалізації обдарованих школярів; раціонально поєднувати на практиці різноманітні методи й засоби організації спільної зі студентами діяльності, що спрямовані на реалізацію поставлених цілей і завдань кожного з технологічних етапів;
- *дослідницькі*: вміння висувати наукові припущення, використовувати різноманітні методи педагогічної діагностики для вивчення рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів;

- *організаторські*: уміння визначати характер і особливості потреб, мотивів окремих студентів, підтримувати й формувати позитивне ставлення студентів до оволодіння професійними компетенціями, необхідними для здійснення процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі, використовуючи різні засоби активізації внутрішньої мотивації та зовнішнього стимулювання діяльності студентів у різних видах професійної підготовки; підтримувати і розвивати прагнення майбутнього соціального педагога до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення;

- *комунікативні*: уміння встановлювати педагогічно доцільні взаємостосунки зі студентами, найбільш сприятливі до реалізації поставлених цілей і завдань підготовки майбутніх фахівців до певного виду соціально-педагогічної діяльності; діагностувати комунікативні якості студентів і враховувати їх у процесі реалізації зазначеної технології; створювати в групі доброзичливу, сприятливу атмосферу, встановлювати доброзичливі стосунки між колегами і студентами в ситуаціях навчальної співпраці, діалогової і фасилітуючої взаємодії;

- *рефлексивні*: уміння аналізувати результати підготовки студентів за розробленою технологією, оцінювати за цими результатами рівень сформованості знань і вмінь майбутніх соціальних педагогів; виявляти причини ускладнень, що виникли в процесі підготовки студентів до здійснення процесу соціалізації обдарованих школярів, помилок і шляхів їх запобігання і подолання; робити висновки за результатами аналізу і використовувати їх у плануванні подальшої діяльності з реалізації технології;

- *контрольно-корекційні*: уміння здійснювати моніторинг процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів; на основі самоаналізу своєчасно здійснювати необхідну корекцію навчально-методичного забезпечення технології зазначеної підготовки.

Реалізація розробленої технології підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі вимагає *розроблення стратегій роботи зі студентами й відбір навчально-методичного інструментарію* (форм, методів, засобів) здійснення відповідної підготовки майбутніх соціальних педагогів, що передбачається здійснити на організаційно-підготовчому етапі запропонованої технології. Зазначимо, що під стратегією розуміємо комплекс цілеспрямованих мотиваційно-стимулювальних, планувальних, процесуальних і контрольно-оцінних дій, які використовуються для розв'язання поставлених завдань.

Отже *організаційно-підготовчий етап розробленої технології* передбачає поглиблення професійної компетентності викладачів щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічного супроводу обдарованих школярів; розробку стратегій роботи зі студентами й відбір навчально-методичного інструментарію (форм, методів, засобів) забезпечення відповідної підготовки майбутніх фахівців.

Мотиваційно-почуттєвий етап підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі передбачає поглиблення професійно-навчальної мотивації студентів, розвиток їхньої емоційно-почуттєвої сфери й формування в них професійно-фасилітаційної позиції.

На цьому етапі мають бути вирішені такі завдання:

- забезпечити усвідомлення майбутніми соціальними педагогами власної соціальної ролі щодо розв'язання проблеми процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі, допомоги таким учням у їхній соціалізації;
- збагачувати професійний інтерес студентів;
- стимулювати позитивно-активне ціннісне ставлення студентів до підготовки до здійснення процесу соціалізації обдарованих школярів;
- спонукати студентів до виявлення професійно-фасилітаційної позиції;
- стимулювати студентів до професійного самовиховання.

Як зазначалося в попередньому підрозділі, мотиваційна сфера особистості є рушійною силою будь-якої діяльності, спрямованої на становлення і розвиток професіоналізму майбутнього фахівця, у тому числі готовності майбутнього соціального педагога до процесу соціалізації обдарованих, що розвиток мотиваційної сфери особистості знаходить своє вираження не лише у збагаченні мотивів і цінностей, але й в установленні певної їх ієрархії – у визначенні головних життєвих і професійних мотивів особистості. Зазначені мотиви надають сенс різним проявам активності студента, вони визначають спрямованість професійної діяльності фахівця в різних умовах.

Характерна особливість професійної мотивації полягає в її динамічності, яка зумовлюється динамікою потреб, що складають основу інтересу і знаходяться в постійному розвитку.

Слід зазначити, що інтеграційний характер готовності майбутнього соціального педагога до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі дає підстави наголосити про необхідність розглядати виділені нами мотиви студентів у їх взаємозв'язку і взаємообумовленості.

Безкінечність процесу пізнання, розвиток особистості, вдосконалення соціальної і професійної практики зумовлюють безкінечність динаміки професійного інтересу: від слабкої зацікавленості до стійкої риси особистості. Свій суб'єктивний вираз динаміка інтересу до професії знаходить у розвитку мотиваційної структури, у розвитку цілей професійної діяльності, об'єктивно – у зростанні професійної.

Динамізм професійної мотивації виявляється так: на першому етапі її розвитку домінуючими виступають пізнавальні потреби. У міру того, як майбутній фахівець пізнає суть професії, в нього розвивається потреба у предметній діяльності, тобто у структуру професійної мотивації соціального педагога входить *професійний інтерес*. У свою чергу, сполучення знань і

практичного досвіду стає основою для розвитку професійної спрямованості майбутнього педагога.

З огляду на вищезазначене, можна припустити, що в міру опанування компетенціями, необхідними для здійснення процесу соціалізації школярів уявлення майбутніх соціальних педагогів про різні сторони зазначеного напрямку професійної діяльності змінюються і, як наслідок, адекватність образу майбутньої професії (тобто образу-мети) має відбитися і на ціннісному ставленні до відповідної підготовки, на рівні сформованості мотиваційної сфери студентів.

На підставі аналізу наукових праць учених (В. Гриньова, Є. Шиянов) до цінностей підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів належать:

1) цінності, пов'язані із затвердженням у суспільстві, найближчому соціальному середовищі (суспільна значущість праці соціального педагога, престиж соціально-педагогічної діяльності фахівця соціальної сфери, визнання рідних, близьких, знайомих тощо);

2) цінності, пов'язані із задоволенням потреб у спілкуванні з обдарованими учнями;

3) цінності, пов'язані із самовдосконаленням (творчий і різноманітний характер праці соціального педагога під час здійснення процесу соціалізації учнів, можливість займатися улюбленою справою, постійно поповнювати свої знання тощо);

4) цінності, пов'язані із самовираженням (романтичність і захоплення соціально-педагогічною діяльністю, відповідність соціально-педагогічної діяльності потребам й прагненням особистості педагога тощо).

Саме на зазначені групи цінностей слід спрямовувати увагу, вирішуючи завдання мотиваційно-стимульовального етапу технології підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів.

У процесі дослідження дійшли висновку, що особливу увагу у підготовці майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі слід приділяти емоційно-почуттєвій сфері особистості студента.

Для формування позитивно-активного ставлення студентів до підготовки до процесу соціалізації обдарованих школярів важливо, щоб майбутній соціальний педагог не просто оволодівав необхідними професійними компетенціями, а «пропускав» це крізь свої почуття. Так, якщо студентові пояснюють, як важливо бути добрим, чуйним і уважним до обдарованої дитини, він повинен усе це відчувати на собі. Абстрактне поняття милосердя стає зрозумілим, доступним, коли студента запитують про те, як би він учинив у складній ситуації взаємодії з обдарованим учнем у реальному педагогічному процесі.

За нашим переконанням, джерела гуманного ставлення майбутнього соціального педагога до тих, про кого йому слід буде піклуватися, починаються з уміння розуміти і врахувати емоційний стан іншої людини.

Єдиний і необхідний шлях до такого розуміння – власні переживання, самовідчуття емоційних реакцій, їх узагальнення. Тому для ефективного здійснення процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі у майбутній професійній діяльності студент має надбати досить різноманітний досвід відчуття власних переживань – приємних і неприємних. При цьому важливо, аби відтворення переживань було яскравим і стійким.

Крім того, слід ураховувати, що емоцію безпосередньо і доволіно викликати неможливо. Лише опосередковано, збуджуючи уявлення, складовою частиною яких є та чи інша емоція, можна спровокувати і її саму.

Вважаємо, що вплив почуттів на формування особистості майбутнього соціального педагога, здатного до ефективного процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі полягає в тому, що замість байдужого ставлення до значущих явищ життя виникає адекватне емоційне ставлення; замість поверхових емоційних реакцій виявляється розвинена емоційна сприйнятливність; замість випадкових емоційних реакцій утворюється емоційно-вольова стійкість.

Отже, емоції і почуття відіграють важливу роль у формуванні активної соціально-професійної позиції майбутнього соціального педагога, в його професійному становленні. Тому в процесі реалізації мотиваційно-стимульовального етапу розробленої технології слід акцентувати увагу на впливі на емоційно-почуттєву сферу особистості майбутнього соціального педагога.

Важливим завданням етапу, який характеризується, є формування *фасилітаційної позиції майбутнього соціального педагога*, на важливості якої у контексті підготовки його до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі було акцентовано увагу в попередньому підрозділі.

Фасилітаційна позиція як система спрямованості особистості майбутнього соціального педагога, його мотивів, потреб і прагнень, переконань та установок зумовлюють певне ставлення студента до соціального оточення, до самого себе і визначають характер його дій та поведінки у процесі процесу соціалізації учнів.

Центральними елементами такої системи спрямованості є особистісні та професійні смисли, які розуміються як смислові установки, значущі мотиви, заради яких особистість діє. Такі установки виявляються як готовність людини діяти певним чином у різних проблемних ситуаціях, у тому числі й у ситуаціях морального вибору. Позиція особистості як суб'єкта суспільної поведінки й діяльності виступає складною системою її відносин, установок і мотивів, цілей і цінностей, які можуть бути як просоціального (морального), так і асоціального (аморального) змісту. Ієрархія таких складових, домінування просоціальних або ж асоціальних утворень визначає своєрідність і моральну спрямованість кожної конкретної особистості.

Доцільно в зазначеному контексті звернутися до настановчо-позиційного підходу щодо визначення структури особистості, який запропонував В. Ядов. З його точки зору, людина має складну систему різних диспозиційних утворень,

які регулюють її поведінку й діяльність. Диспозиції (або позиції) є комплексом готовності свідомості й нервової системи людини діяти певним чином. Такі позиційні утворення виникають щоразу при зустрічі певної потреби з відповідною ситуацією її потенційного задоволення.

У процесі реалізації зазначеного етапу студент визначає можливості індивідуального зростання в сфері розвитку готовності до здійснення процесу соціалізації та вибудовує оптимальну для нього освітню стратегію її самовдосконалення.

Зазначимо, що формування і розвиток мотиваційної і емоційно-почуттєвої сфер особистості студента, його фасилітаційної позиції відбувається і на інших етапах технології.

Мета мотиваційно-почуттєвого етапу може бути досягнута шляхом: *по-перше*, розкриття майбутнім соціальним педагогам значення процесу соціалізації обдарованих школярів і сформованості готовності до його здійснення; *по-друге*, пояснення студентам цілей підготовки до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі, чіткої постановки конкретних завдань щодо їх реалізації; *по-третє*, розвитку професійного інтересу через розширення уявлень майбутніх соціальних педагогів щодо процесу соціалізації як важливого складника соціально-педагогічної діяльності; *по-четверте*, застосування системи стимулів для розвитку позитивної мотивації щодо підготовки майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності заданого виду.

Водночас, як слушно зазначає В. Лозова, пізнавальні потреби, позитивна мотивація діяльності не виникають самі по собі, їх треба цілеспрямовано формувати, стимулюючи це формування зовнішніми умовами, обставинами. Тому викладач повинен *стимулювати дії* студентів у процесі професійної підготовки (у нашому випадку мотивацію до підготовки до процесу соціалізації обдарованих школярів).

Під стимулюванням у педагогіці (від лат. *stimulo* – збуджую, заохочую) розуміють спонукання до активної діяльності, що ґрунтується на виробленні позитивних мотивів її здійснення.

Дослідники з питань педагогічного стимулювання обґрунтовують значну кількість різноманітних стимулів, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної діяльності, як-от:

– стимули довіри, інтересу, пріоритету, важливості, професії, відповідальності, труднощів (В. Вергасов);

– стимули, пов'язані зі змістом навчального матеріалу; з організацією й характером перебігу навчальної діяльності; зі стосунками між педагогом і студентом (Г. Щукіна) та ін.

Особливий інтерес для нашого дослідження викликає група методів стимулювання і мотивації, запропонована Ю. Бабанським: методи емоційного стимулювання та розвитку професійно-пізнавального інтересу та методи стимулювання і мотивації обов'язку, відповідальності. Водночас учений зазначає, що всі методи навчання відіграють стимулювальну роль, кожний з

них має не тільки інформаційний, але й мотиваційний вплив, у чому і виявляється стимулювально-мотиваційна функція будь-якого методу навчання. Тому для формування позитивних мотивів професійної підготовки студентів, як справедливо зазначає В. Дейниченко, слід використовувати весь арсенал методів його організації та здійснення.

На підставі аналізу наукових праць дійшли висновку, що педагогічне стимулювання сприяє формуванню активно-позитивного ставлення студентів до професійної підготовки, у тому числі до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі, ефективно впливає на підвищення пізнавальної активності майбутніх фахівців, інтересу, дозволяючи швидко й оперативно виконувати запропоновані завдання, опанувати необхідними знаннями і вміннями, професійно-значущими якостями тощо.

Головною метою *когнітивно-світоглядного етапу* є усвідомлення майбутніми соціальними педагогами значущості підготовки до процесу соціалізації обдарованих школярів; оволодіння студентами необхідними знаннями для його здійснення; розвиток педагогічного мислення.

Як слушно зазначають учені цінності, якими керується майбутній педагог у процесі професійної підготовки, пов'язані з його світоглядною позицією, з його особистісними пріоритетами. У нашому випадку він відображує визнання соціальним педагогом підготовки до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі як цінності, життєвої необхідності, прийняття образів кращих педагогів як орієнтирів у житті та професії.

Зміст формування соціально-педагогічного світогляду та соціально-професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів становить система професійних поглядів, переконань, інтересів, ціннісних пріоритетів, що базується на загальнонаукових і соціально-педагогічних знаннях, здобутих студентом у процесі професійної підготовки та життєдіяльності.

Слід підкреслити, що досліджуваний напрям професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів потребує не лише отримання студентами відповідної інформації та знань щодо здійснення процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі, а й інтелектуального розвитку майбутніх фахівців, формування в них *креативного педагогічного мислення*. Отже, на третьому етапі розробленої технології передбачається не тільки опанування студентами певною сукупністю загальнопедагогічних і спеціальних знань, а й розвиток у майбутніх соціальних педагогів педагогічного мислення, яке характеризується гнучкістю, мобільністю, креативністю.

В останні десятиріччя здійснено чимало досліджень, пов'язаних з проблемою формування педагогічного мислення. Зокрема, зроблено досить вдалі спроби розвитку в майбутніх педагогів творчого педагогічного мислення (В. Загвязинський, Л. Петриченко, О. Попова, В. Сластьонін та ін.).

С. Єлканов розглядає виявлення педагогічного мислення на трьох рівнях. Перший, початковий рівень педагогічного мислення як своєрідне методологічне мислення, що орієнтується педагогічними переконаннями.

На цьому рівні утворюється найважливіша педагогічна здібність – чутливість до педагогічних явищ, педагогічне почуття; виникають провідні педагогічні думки, без яких педагогічна діяльність (у нашому випадку здійснення соціальними педагогами процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі) утрачає цілеспрямованість і результативність. Другий рівень педагогічного мислення характеризується здібністю педагога матеріалізувати свої педагогічні ідеї у своєрідні технологічні конструкції. Третій рівень, рівень оперативного, креативного педагогічного мислення, передбачає вміння педагога пристосовувати загальні педагогічні закономірності до одиничних та приватних явищ.

Для формування професійного мислення у майбутніх соціальних педагогів необхідно, передусім, озброїти їх системою понять і знань, необхідних для виконання завдань майбутньої діяльності. Однак цей процес має бути особливим: простого запам'ятовування понять і знань замало, адже професійно-педагогічне мислення передбачає цілеспрямоване співвідношення наявних знань і сприйнятих на даний момент нових відомостей.

Як слушно зазначає В. Лозова, рівень професійного мислення особистості, пов'язаний із якістьми її розуму й залежить від його глибини (рівень проникнення в суть явищ), широти (залучення знань із інших галузей), гнучкості (здатність відмовитися від відомих зв'язків, створення нових), критичності, доказовості (власне оцінювання подій, фактів, глибоке обґрунтування своєї точки зору, об'єктивність), самостійності, логічності. Звідси формування професійно-педагогічного креативного мислення майбутнього соціального педагога означає вдосконалення розумових якостей, операцій і процесів, видів і форм мислення відповідно до завдань та умов професійної діяльності на основі певних знань, наукових фактів за допомогою відповідної системи їх засвоєння та використання, що забезпечує високий рівень розумової активності майбутніх фахівців. Розумова активність характеризує особистість через здійснення нею процесів сприймання інформації, уваги, пам'яті, уяви тощо.

Чуттєвою основою креативного мислення є сприйняття. Чим багатше сприйняття, чим воно більш розвинене, тим більш багате і розвинене мислення, більш сильний вплив його на якість діяльності. Розвинені уявлення майбутнього фахівця щодо його професії забезпечують краще орієнтування в завданнях діяльності, прийняття нестандартних рішень, спрямованих на досягнення мети. На основі уявлень і різноманітних знань функціонує уява, що є важливою якістю для здійснення соціальним педагогом процесу соціалізації обдарованих школярів. Уява, представляючи педагогу в конкретно-образній формі той стан, якого вона прагне, стимулює розвиток відповідних інтересів, підтримує й посилює їх, сприяє закріпленню, стійкості.

Враховуючи вищезазначені положення, реалізація мети когнітивно-світоглядного етапу технології підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі вимагає вирішення таких завдань:

- збагачення змісту навчальних дисциплін теоретичними питаннями про суть, зміст, місце та значення підготовки до процесу соціалізації обдарованих школярів;

- використання на заняттях різноманітних форм, методів, засобів навчання, спрямованих на забезпечення формування компонентів готовності майбутніх фахівців до здійснення процесу соціалізації;

- залучення студентів у різні види діяльності (навчально-пізнавальну, позааудиторну виховну, науково-дослідну, волонтерську тощо);

- розвиток креативного педагогічного мислення.

Процесуально-досвідний етап розробленої технології спрямований на опанування майбутніми соціальними педагогами вміннями та набуття досвіду здійснення процесу соціалізації обдарованих школярів.

Досвід здійснення процесу соціалізації студенти набувають під час соціально-педагогічних практик, волонтерської діяльності, здійснення шефської роботи.

Соціально-педагогічна практика в контексті нашого дослідження розглядається як важливий складник професійної підготовки майбутнього соціального педагога, як організаційна форма, що пов'язує його навчання з майбутньою самостійною професійною соціально-педагогічною діяльністю, забезпечуючи успішність підготовки студентів до професійної діяльності через поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю.

Аналіз наукової літератури дає підстави для висновку про багатофункціональність педагогічної практики та виокремити як її провідні – навчальну, виховну, розвивальну, діагностичну, адаптаційну функції, реалізація яких забезпечує результативність професійної підготовки майбутніх педагогів до педагогічної діяльності зазначеного виду (у нашому випадку – до здійснення процесу соціалізації обдарованих школярів).

У теоретичному обґрунтуванні процесуально-досвідного етапу технології враховували, що:

- формування у студентів власного досвіду здійснення процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі під час соціально-педагогічних практик неможливе без постійного ознайомлення та вивчення новітніх методик її здійснення, що відбивається у специфіці кожного компоненту готовності до зазначеного виду соціально-педагогічної діяльності;

- процес соціалізації є одним із способів особистісно орієнтованої допомоги школярам у процесі їхньої соціалізації з урахуванням їхніх інтересів, суб'єктного досвіду на основі вільного вибору. Тому в процесі організації і здійснення процесу соціалізації школярів соціальний педагог повинен уміти знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями, уміннями і навичками. Водночас слід зазначити, що серед науковців, педагогів-практиків досі немає єдиної точки зору щодо структурування змістового аспекту процесу соціалізації, і тому кожний педагог має можливість обирати найбільш результативну для певної ситуації форму його здійснення.

Аналіз сучасних досліджень з підготовки майбутнього соціального педагога до здійснення процесу соціалізації обдарованих школярів дає підстави для висновку, що на процесуально-досвідному етапі технології зазначеної підготовки виявляються широкі можливості для оволодіння студентами важливими професійними вміннями.

Особливої уваги потребує набуття студентами-практикантами досвіду надання педагогічної підтримки школярам у процесі їхньої соціалізації, організації фасилітуючої взаємодії.

Рефлексивно-корегувальний етап розробленої технології передбачає здійснення корекції змісту, форм і методів відповідної підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів на основі оцінки викладачами й самооцінки студентами результативності запровадженої технології.

На виокремленому етапі вирішуються такі *завдання*:

- корекція змісту, форм і методів підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі на основі оцінки й самооцінки результативності запровадженої технології;
- поглиблення теоретичних знань і вдосконалення вмінь, вироблених на попередніх етапах;
- діагностика й самодіагностика рівнів готовності до здійснення соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів;
- пошук ефективних шляхів індивідуальної корекції відповідної професійної підготовки.

Виділення в технології підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі рефлексивно-корегувального етапу обґрунтовуємо тим, що дуже важливим аспектом формування професійної готовності майбутнього фахівця до будь-якого виду професійної діяльності є постійні аналіз, осмислення, експертиза власних дій та станів, тобто рефлексія діяльності.

Педагогічна рефлексія як аналіз власної діяльності допомагає майбутньому педагогу подивитися на свою працю з позиції іншої людини, розвинути відповідне ставлення до неї тощо. У контексті нашого дослідження важливим є те, що педагогічна рефлексія визначає ставлення особистості до самої себе як до суб'єкта професійної діяльності, передбачення себе в різних педагогічних ситуаціях. Здатність порівнювати, зіставляти власне бачення себе з оцінками інших суб'єктів взаємодії допомагає майбутньому фахівцю усвідомити те, яким він є в дійсності, як сприймається й оцінюється іншими людьми.

Проведення професійної рефлексії власної діяльності потребує від студента розвиненої самосвідомості, що є «усвідомленням, оцінки людиною свого світогляду, цілей, інтересів і мотивів поведінки, цілісною оцінкою самої себе».

Педагогічна самосвідомість дозволяє майбутньому соціальному педагогу усвідомлювати свої потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, мотиви професійної

діяльності; оцінювати свої професійні можливості й співвідносити їх із значущими вимогами до соціально-педагогічної діяльності; формувати свою лінію поведінки, індивідуальний стиль діяльності та спілкування.

Важливими складниками і показниками сформованості професійної самосвідомості майбутнього соціального педагога вважаємо такі:

- самоспостереження – спостереження студента за своїм внутрішнім станом, переживаннями, поведінкою, діяльністю (це – безоцінна фіксація фактів, що накопичуються з актів самосприймання та самопочуття);

- самопізнання – складний процес визначення майбутнім соціальним педагогом своїх можливостей, здібностей, рівня розвитку необхідних професійних якостей та реалізації творчого потенціалу в процесі професійної підготовки;

- самоаналіз – розумовий розподіл студентом своїх станів, особливостей, дій, вчинків на окремі складники й встановлення причинно-наслідкових зв'язків між цими складниками та всередині них;

- самооцінка – критичне ставлення майбутнього соціального педагога до власної діяльності, дій, здібностей, почуттів і визначення нею рівня власної значущості, своїх можливостей, місця серед інших людей та їх ставлення до себе.

Здатність майбутнього соціального педагога до самооцінки, самопізнання, самоспостереження, самоаналізу професійної діяльності відіграють велику роль у готовності майбутнього соціального педагога до процесу соціалізації обдарованих школярів.

Етап технології підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі, що розглядається, спрямований на те, щоб самопізнання дало студентам можливість виявити свої здібності, порівняти себе з «ідеалом» і провести самоаналіз. Самоаналіз тією або іншою мірою здійснюється в різних видах повсякденної діяльності людей, а також у їх роздумах про себе. Аналізуються не тільки внутрішні переживання, які передають дії або вчинки, але й результати діяльності, власні діяльність і поведінка. Лише самоаналіз засвідчує те, наскільки самооцінка й самопізнання стимулює до самовдосконалення. Але більш глибокий і ефективний самоаналіз можливий після того, як особистість починає порівнювати роздуми про себе, оцінки своїх дій і якостей, які мають при цьому вияв. Саме самопорівняння допомагає студенту подолати суперечності між уявленнями про сформованість у себе професійно важливих умінь і особистісних якостей та наявними вміннями й якостями, що і розвиває потребу у самовдосконаленні.

З урахуванням змісту компонентів досліджуваного феномену та особливостей процесу соціалізації учнів у шкільному середовищі, логіки процесу професійної підготовки студентів зазначеного профілю було обґрунтовано педагогічну технологію підготовки майбутніх соціальних педагогів до процесу соціалізації обдарованих школярів в інтернет-середовищі, яка включає такі етапи: 1) *організаційно-підготовчий*, який передбачає

поглиблення професійної компетентності викладачів щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічного супроводу обдарованих школярів; розробку стратегій роботи зі студентами й відбір навчально-методичного інструментарію (форм, методів, засобів) забезпечення відповідної підготовки майбутніх фахівців; 2) *мотиваційно-почуттєвий*, спрямований на поглиблення професійно-навчальної мотивації студентів, розвиток їхньої емоційно-почуттєвої сфери й формування в них професійно-фасилітаційної позиції; 3) *когнітивно-світоглядний*, який передбачає усвідомлення майбутніми соціальними педагогами значущості підготовки до соціально-педагогічного супроводу обдарованих школярів; оволодіння студентами необхідними знаннями для його здійснення; розвиток педагогічного мислення; 4) *процесуально-досвідний*, спрямований на опанування майбутніми соціальними педагогами вміннями та набуття досвіду здійснення соціально-педагогічного супроводу обдарованих школярів; 5) *рефлексивно-корегувальний*, на якому здійснюється корекція змісту, форм і методів відповідної підготовки майбутніх соціальних педагогів на основі оцінки викладачами й самооцінки студентами результативності запровадженої технології.

Література:

1. Боксгорн В. В. Формування професійної креативності в майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / В. В. Боксгорн. – Луганськ, 2012. – 20 с.
2. Вашук О. В. Вивчення потреб академічно обдарованих старшокласників та умов успішної реалізації їх обдарованості / О. В. Вашук // Вісник Житомирського державного ун-ту. – 2013, № 168. – С. 108–113.
3. Ветрова О. Д. Соціально-педагогічний супровід обдарованих дітей і молоді як шлях гармонізації інтелектуального та емоційного факторів навчання / О. Ветрова // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2011, № 33 – С. 407–413.
4. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.
5. Грицюк Т. Підтримка обдарованості школярів / Т. Грицюк // Директор школи, ліцею, гімназії. Біла книга: думки та доробок освітян м. Тернополя. – 2010, № 4. – С. 68–69.
6. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – М. : Инфра-М, 1997. – 256 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл: Академия, 2004. – 346 с.
9. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко, О. Л. Музика. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.

10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – 688 с.

11. Щербанова Е. И. Трудности в учении одаренных школьников / Е.И. Щербанова // Вопр. психологии. – 2003, № 3. – С. 132–146.

Калініченко О.В.,

*молодший науковий співробітник
відділу діагностики обдарованості,
Інституту обдарованої дитини
НАПН України*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ ТА СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

Анотація: У статті автором розглядаються аспекти індивідуальної, групової і загальнокласної форм організації навчальної діяльності, що мають бути органічно вплетеними в урок. Розглядаються та теоретично підтверджуються різноманітні форми роботи з обдарованими дітьми.

Ключові слова: дитячий інтелект, інтелектуальна обдарованість, дослідницькі здібності, обдаровані діти.

Annotation: In the article the author considers aspects of individual, group and general class forms of organization of educational activities, which must be organically intertwined in a lesson. Various forms of work with gifted children are confirmed and theoretically confirmed.

Key words: child intellect, intellectual talent, research abilities, gifted children.

Молодший шкільний вік характеризується значним потенціалом для розумового розвитку дитини. За перші три-чотири роки навчання в школі інтелектуальний прогрес в розумовому розвитку дітей досить помітний. Від домінування наочно-дієвого і елементарного образного мислення, від допонятійного рівня розвитку і недостатнього рівня логічних міркувань школяр підіймається до словесно-логічного мислення на рівні конкретних понять. Початок цього віку пов'язаний, за термінологією Ж. Піаже і Л.С. Виготського, з домінуванням доопераціонального мислення, а кінець – з переважанням операціонального мислення в поняттях [1, с. 132].

Вік першокласників, за Ж. Піаже, припадає на перехід від доопераціонального мислення до мислення на рівні конкретних операцій. Діти цього віку здатні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки за умови безпосереднього спостереження за зміною об'єкту. Досягнення рівня конкретних операцій відкриває можливості для учнів II-IV класів теоретично міркувати про світ, в якому вони живуть, і створює основу для досягнення стадії формальних операцій, яка розпочинається уже в 11-12-річних дітей. Під

впливом навчання в мисленні молодшого школяра змінюються співвідношення його образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів [2, с. 118].

З.В. Огороднійчук зазначає, що учні перших і частково других класів застосовують переважно практично-дієвий і образно-мовний аналіз. Діти порівняно легко розв'язують задачі з використаними практичні дії із самими предметами, наприклад, паличками, кубиками; виділяють ознаки частин предметів, спостерігаючи їх. Спочатку аналіз є елементарним. Так, першокласники на початку навчального року схильні аналізувати тільки одну частину предмета (у розповіді під час опису картини вони визначають одну-дві події, не виділяючи головної). Поступово аналіз набуває комплексного характеру, стає повнішим, оскільки учні розглядають практично усі частини чи властивості пізнавального предмета, хоч ще не встановлюють взаємозв'язків між ними. У частини учнів другого класу і в більшості учнів четвертого класу аналіз стає систематичним. Розглядаючи частини і властивості предметів, учні знаходять головні, виявляють їх взаємозв'язки і взаємозалежності. Об'єктами аналізу є предмети, явища, процеси, дії, вчинки людей, мовні явища. Аналіз при цьому тісно пов'язується з синтезом, тобто об'єднанням у думках виокремлених елементів у єдине ціле, встановленням зв'язків між ними. Аналіз, як і синтез, потрібний для того, щоб учні усвідомили будь-який наочний і мовний матеріал (Н.О. Менчинська) [3].

Аналіз і синтез у молодших школярів поєднуються в порівнянні об'єктів. Розвиток порівнянь у молодших школярів значною мірою залежить від того, наскільки часто даються учням завдання на порівняння різних об'єктів, їх груп і класів, як визначаються орієнтири для зіставлення об'єктів, виділення їх істотних подібних і відмінних ознак (Г.І. Кагальник, О.Я. Савченко та ін.) [4]. Молодші школярі здатні навчитися порівнювати. Формування таких умінь підносить на вищий рівень їх аналітико-синтетичну діяльність.

Варто відзначити наявність індивідуальних відмінностей у кількості ознак, за якими порівнюються предмети, загалом же вони збільшуються з віком учнів. Їх кількість в кінці навчального року зростає в 1,8 разу порівняно з тією, яка була на початку (А. Румянцева).

Якщо дидактичні умови є сприятливими, молодші школярі успішно навчаються порівнювати також числові й алгебраїчні вирази, формули, схеми, речення тощо, знаходити в них щось схоже й відмінне. Молодшим школярам доводиться порівнювати не тільки сприйняті, а й уявлювані об'єкти. Другокласники можуть успішно виділити спільні й відмінні ознаки двох уявлюваних, відомих їм предметів, живих істот (наприклад, горобця й ворони, яблука і сливи тощо). Порівнюючи нові й раніше пізнані предмети чи явища, молодші школярі не тільки аналізують їх, а й синтезують знання, формулюючи результати цих процесів у формі суджень (О.В. Скрипченко, Т.М. Лисянська) [5].

Аналіз переходить у абстрагування, яке стає важливим компонентом мислинневої діяльності учнів у процесі узагальнення і формування понять. Однією з особливостей абстракції в учнів молодших класів є тенденція до

сприйняття зовнішніх яскравих ознак об'єкта за суттєві, хоч вони нерідко не є такими. Молодшим школярам порівняно легко дається абстрагування властивостей предметів, а ніж їх зв'язків і відношень.

Конкретне значення слів заважає молодшим школярам абстрагувати їх граматичну форму. Спеціальні дослідження свідчать, що схеми допомагають молодшим школярам абстрагувати кількісні залежності від конкретного змісту задач, що є стає особливо ефективним, якщо учні навчаються *самостійно креслити схеми*, зіставляти їх з умовами задач і виявляти в різному їх змісті однакову абстрактну математичну залежність. Аналіз об'єктів, абстрагування їх спільних ознак дозволяє у подальшому здійснити узагальнення, яке виявляється у віднесенні учнями предметів і явищ до певних їх груп, видів, родів тощо, дає змогу класифікувати об'єкти й повною мірою систематизувати свої знання про них (Н.О. Менчинська) [3].

З віком зростає кількість індуктивних умовиводів (М.Н. Шардаков). Змістовність, істинність їх залежить від досвідної основи. Водночас формуються в учнів і дедуктивні умовиводи, які ґрунтуються спочатку на конкретних, узятих із чуттєвих спостережень, а далі й на абстрактних посилках, підтримуваних конкретною ситуацією (Т.М. Лисянська, О.М. Степанов та ін.). Учні молодших класів швидше оволодівають індуктивними умовиводами, ніж дедуктивними. Індуктивні й дедуктивні умовиводи переплітаються в мисленні дітей, спрямованому на розв'язування доступних для них пізнавальних задач, зокрема таких, що вимагають розкриття причин різних природних явищ, мотивів поведінки персонажів літературних творів, з якими учні цього віку ознайомлюються. Є й індивідуальні особливості мислення молодших школярів, які виявляються в рівнях його мислительних операцій, у гнучкості мислення, у співвідношеннях конкретно-образних та абстрактно-словесних його елементів (Г.П. Антонова) [2, с. 120-121].

Комплексний розвиток дитячого інтелекту в молодшому шкільному віці відбувається в декількох різних напрямках [1, с. 132]:

1. *Засвоєння і активне використання мови як засобу мислення* пов'язане з формуванням мови у дітей, з активним її використанням у процесі вирішення при рішенні різноманітних задач. Розвиток у цьому напрямі відбувається успішно, якщо дитину навчають міркувати вголос, словами відтворювати хід думки і озвучувати отриманий результат.

2. *Поєднання і взаємозбагачення* всіх видів мислення: наочно-дієвого, наочно-образного і словесно-логічного успішно реалізується, якщо дітям пропонується задачі, які вимагають для вирішення одночасно і розвинутих практичних дій, і уміння оперувати образами, і здатність користуватися поняттями, міркувати на рівні логічних абстракцій.

3. *Виділення, відособлення і відносно незалежний розвиток* в інтелектуальному процесі двох фаз: підготовчої і виконавської. На підготовчій фазі рішення завдання здійснюється аналіз його умов і виробляється план, на виконавській – цей план реалізується практично. Отриманий результат потім

співвідноситься з умовами і проблемою. Формується уміння міркувати логічно і користуватися поняттями.

Якщо будь-який із названих аспектів представлений слабо, то інтелектуальний розвиток дитини відбувається однобічно. При домінуванні практичних дій переважно розвивається наочно-дієве мислення, однак може відставати образне і словесно-логічне. За умов переважання образного мислення, можливі затримки в розвитку практичного і теоретичного інтелекту. При особливій увазі лише до уміння міркувати вголос у дітей нерідко спостерігається відставання в практичному мисленні і бідність образного світу. Все це, зрештою, може стримувати загальний інтелектуальний прогрес дитини.

Підготовча фаза орієнтування в умовах вирішуваної задачі є дуже важливою для розвитку інтелекту, оскільки діти на практиці часто не справляються із задачею саме тому, що не вміють аналізувати її умови. Такий недолік зазвичай долається за рахунок спеціальних вправ, спрямованих на порівняння умов у подібних задачах. Такі вправи особливо корисні тоді, коли дітям для зіставлення пропонуються задачі зі складними умовами, між якими існують тонкі, ледве помітні, однак істотні відмінності і від яких залежить напрям пошуку правильної відповіді. Важливо, щоб діти навчилися не тільки бачити, але і словесно формулювати ці відмінності.

З'ясовано, що першокласники можуть зрозуміти і прийняти поставлену перед ними задачу, але її практичне виконання можливе лише з опорою на наочний зразок. Учні третіх класів спроможні скласти план роботи над задачею і виконувати його, не спираючись на представлений наочно зразок [1, с. 133].

У молодшому шкільному цьому віці достатньо добре розкриваються загальні і спеціальні здібності дітей, що дозволяє стверджувати про їх обдарованість [1, с. 132].

У психологічному словнику зазначається, що обдарованими діти, є в яких у ранньому віці виявляються здібності і здатність до виконання певних видів діяльності. За здібностями обдаровані діти далеко випереджають своїх однолітків. Відчутною ознакою обдарованості дитини є випереджальний розвиток її інтелекту щодо віку. Для обдарованої дитини характерні: висока активність розуму, підвищена схильність до розумової діяльності, інтерес до певного виду діяльності, елементи оригінальності в ній, потяг до творчості [6, с. 197].

Обдарованою вважають дитину, яка вирізняється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (або має внутрішні передумови для таких досягнень) у певному виді діяльності". У спеціальній літературі частіше виділяють декілька категорій дітей, яких, зазвичай, і називають обдарованими [7]:

- діти з високими показниками за спеціальними тестами інтелекту (інтелектуальна обдарованість);
- діти з високим рівнем творчих здібностей (творча обдарованість);

- діти, що досягли успіхів в певних галузях діяльності (юні музиканти, художники, математики, шахісти і ін.); цю категорію дітей частіше називають талановитими;

- діти, які добре навчаються в школі (академічна обдарованість).

У всіх без винятку обдарованих дітей наявна яскраво виражена пізнавальна потреба, що полягає у пошуку нового знання, задоволені від розумової праці. Талановиті діти постійно шукають складну інтелектуальну роботу, яка є найбільшим задоволенням.

Наявність вищезазначених психологічних особливостей може слугувати підставою для припущення про обдарованість дитини. Наявність хоча б деяких ознак обдарованості має привернути увагу педагога й змусити його до ретельного й тривалого аналізу, як кожного конкретного індивідуального випадку, так і поведінки дитини у цілому.

Обдарованість не може розвинутиись, на порожньому місці, а завжди пов'язана з певною улюбленою для дитини діяльністю, що вказує на той чи інший тип обдарованості.

На думку Л.М. Коробка [8, с. 58], інтелектуальна обдарованість не належить до спеціальних здібностей, тому говорити про інтелектуальну обдарованість можливо лише стосовно віддалених від народження стадіях розвитку дитини. Таким чином, ідентифікувати дитину як інтелектуально необдаровану у віці не тільки 6-7 років, а й у віці 10-11 років не варто. Для розвитку інтелектуальної обдарованості потрібен час, збагачене та варіативне предметне середовище, справа, яка б захоплювала дитину, активні зусилля з удосконалення власних здібностей, авторитетний обдарований дорослий, якісне та індивідуалізоване навчання, а також цілий ряд факторів взаємодії дитини з навколишнім світом [8, с. 58].

За даними Н.С. Лейтеса [9] обдаровані учні є „справжніми маленькими трудівниками”, які відчують „задоволення працюючи”. Їх схильність до праці він вважає „виявом самої обдарованості”. Проте ця категорія дітей неоднорідна. Дослідник запропонував розрізняти три категорії здібних дітей за такими ознаками: ранній прояв інтелекту; яскравий прояв здібностей до окремих видів діяльності і предметів; потенційні ознаки обдарованості [10, с.38].

Учні з прискореним розумовим розвитком, які за інших рівних умов, різко виділяються високим рівнем інтелекту особливо помітні в молодших класах. Їм притаманний високий темп навчання. Вони рано починають читати і писати (у 3-4 роки), іноді всупереч бажанню дорослих, захоплюються різними розумовими заняттями (наприклад, географією, збиранням колекцій, різними обчисленнями і т.п.), потім захоплюються якоюсь однією галуззю знань і далеко просуваються в ній. Можливо, що одне захоплення змінюється іншим, але постійно залишається потяг до розумового навантаження. Такі діти можуть на декілька років випереджати ровесників у своєму розумовому розвитку, що виразно проявляється вже у початковій школі. Іноді й далі продовжується їх стрімке розумове зростання, вони "перескакують" через класи.

За даними психологів, прискорений розвиток інтелекту завжди пов'язаний з вражаючою розумовою активністю, з всеохоплюючою пізнавальною потребою. У школі такій дитині нелегко, оскільки вона вимагає додаткової уваги вчителя. Деяким педагогам навіть здається, що учні з надзвичайними пізнавальними можливостями заважають іншим учням своєю не завжди зрозумілою розумовою активністю.

До школярів з незвичайно раннім розвитком інтелекту потрібен особливий підхід, забезпечення навчання в більш стислі терміни. А у деяких з них можуть виявитися передумови видатних здібностей. Однак, переважно такі діти залишаються без достатньої уваги і не одержують необхідної підтримки.

Учні з ранньою розумовою спеціалізацією при звичайному загальному рівні інтелекту виявляють особливу схильність до якогось окремого навчального предмету (до певної галузі науки чи техніки). Такий учень пристрасно ставиться до математики або фізики, біології або мови. По "своєму предмету" або їх групі він може вирізнятися, значно перевершувати товаришів по навчанню: легкістю, з якою йому дається специфіка матеріалу; поглибленим інтересом, особливою готовністю засвоювати; творчо брати участь в роботі. Уроки з решти предметів не викликають зацікавленості у нього. Іноді сфера пізнавальних інтересів такого учня знаходиться взагалі за межами шкільної програми (наприклад, успіхи в оволодінні новітньою радіо- і відеотехнікою, пристрасть до вивчення східних мов – японської, китайської тощо).

Своєрідність здібностей такого учня, звичайно, вимагає відповідного підходу. Проте школярі з різко вираженою вибірковістю своїх інтересів, з проявами особливих можливостей у відносно спеціальній області в умовах загальноосвітньої школи у багатьох випадках зовсім не зустрічають розуміння і співчуття. По відношенню до них турбота педагогів і батьків спрямована перш за все, на те, щоб вони добре вчилися з усіх предметів. Нерівномірність прояву інтелекту, вираженість переваг і явну неоднаковість успіхів у різних видах занять нерідко розглядають виключно як недолік або примху школяра, забуваючи, що можуть бути дійсно різні здібності до різноманітних занять і що існують спеціальні дарування в певній сфері.

Психологи підкреслюють, що вміння йти на ризик є необхідним елементом розвитку творчих здібностей. Їх можна стимулювати лише за умов доброзичливої атмосфери, яка допомагає учневі обстоювати свої позиції, сприяє перебігу творчого процесу у вигляді трьох взаємопов'язаних етапів: учень ставить або отримує завдання і накопичує необхідну інформацію; різнобічно розглядає завдання, працює над розв'язанням поставлених у ньому проблем; доводить почату роботу до завершення.

Учні з окремими ознаками неабияких здібностей не випереджають товаришів по навчанню в загальному розвитку інтелекту і не досягають яскравих успіхів з того чи іншого навчального предмета, однак їх відрізняють особливі якості окремих психічних процесів (наприклад, надзвичайна пам'ять на певні об'єкти або багатство уяви, що виявляється в несподіваних асоціаціях, або особлива спостережливість, яка поки що не знайшла застосування). Ця

своєрідність полягає в особливій оригінальності й самостійності суджень, у неординарності думки щодо різних питань. Переваги їх розумової роботи, певна самотність мислення, не забезпечуючи успіху в заняттях, можуть здаватися неважливими і ніби непотрібними [9].

Іншу класифікацію обдарованих дітей молодшого шкільного віку пропонує В.С. Юркевич [11, с. 9-12]. Вважаючи, що діти значно відрізняються за рівнем обдарованості, вона виокремлює два основних типи таких учнів. *Особлива, виняткова обдарованість*, що характеризує дітей, для виявлення обдарованості яких, як правило, не потрібні ні тести, ні спеціальні спостереження. Ця обдарованість видима неозброєним оком. Проте саме ці діти найчастіше належать до груп ризику. У них наявні серйозні проблеми спілкування, часто підвищена нервова збудливість. Набагато менше проблем з обдарованими дітьми, умовно названими автором *"висока норма"* [11]. Це теж обдаровані діти, але їхня обдарованість більш нормальна, звичайна, яка формувалася за певних умов: уваги, любові матері було дуже багато; дитина, як правило, не ходила до дитячого садку або пішла туди досить пізно і не надовго. Це набагато благополучніші діти, ніж діти надзвичайно обдаровані. Саме під час спостереження за ними стає очевидним, що немає чіткої межі між обдарованими та звичайними дітьми, а обдарованість може бути, тією чи іншою мірою, результатом повного і яскравого розвитку досить звичайних від природи можливостей. Ці групи дітей навіть за зовнішнім виглядом дуже відрізняються. Якщо надзвичайно обдаровані діти часто менші на зріст і фізично слабші за своїх однолітків, то діти з групи *"високої норми"* і здоровіші, й вищі, і, навіть, красивіші від своїх однолітків. Якщо надзвичайно обдаровані діти мають труднощі у спілкуванні, швидке випередження однолітків не минає безслідно для їхнього соціального та емоційного розвитку, то для іншої групи обдарованих дітей, проблем у спілкуванні немає.

До загальних проявів обдарованості у молодшому шкільному віці дослідники відносять такі: загострене почуття свідомості, власної гідності; ініціативність, поєднання протилежностей (швидкість і повільність; обережність і сміливість, гнучкість і стійкість суджень); ранній прояв пізнавальної активності та допитливості; швидкість і точність виконання розумових операцій; стійкість уваги та оперативної пам'яті; сформованість навичок логічного мислення; багатство активного словникового запасу; установка на творче виконання завдань; готовність управляти собою; розвиненість творчого мислення та уяви; наявність інтересу до неординарних явищ [12, с. 11].

Серед таких школярів із своєрідними проявами інтелекту зустрічаються учні з нелегким характером: незалежні, уперті, недостатньо контактні або ж дуже бурхливі. Сфера їх інтересів, установок може не співпадати із загальноприйнятою, з тим, чого від них очікують, на що орієнтують учителі, вихователі. Учні цієї категорії, які мають підвищені, однак погано керовані розумові можливості, оригінальний психічний склад, часто володіють властивостями, які надалі можуть виявитися професійно цінними, надати їм перевагу в певних умовах життя і діяльності. Стосовно таких школярів можна

говорити про потенційні ознаки обдарованості [9].

Серед рис, які суттєво відрізняють інтелектуально обдаровану дитину від однолітків, особливе місце посідають характеристики розвитку пізнавальної сфери дітей: особлива потреба в розумовому пошуку, надчутливість до проблем, оригінальність, гнучкість мислення, легкість генерування ідей, здатність до прогнозування, широта інтересів, критичність розуму та його висока самостійність тощо. До особливостей психосоціального розвитку належать: цілеспрямованість разом з високою Я-концепцією; соціальна автономність; перфекціонізм (потяг до досконалості); організаторські лідерські здібності, в основі яких прагнення – інтелектуальна перевага, гнучкість та швидкість мислення; самоактуалізація як потяг дитини розкрити свій внутрішній потенціал [8].

Також серед особливостей прояву інтелектуальної обдарованості в молодшому шкільному віці Л.М. Коробка [8] відзначає те, що обдарованість може бути реальною – чіткою, всім зрозумілою, а може бути потенційною, що перебуває на підсвідомому рівні, характеризується проявом різних форм дисинхронії, які проявляються на двох рівнях: зовнішньому (соціальному) і внутрішньому (особистісному). Соціальна дисинхронія виражена у розриві між обдарованою дитиною і середовищем. Засобом її подолання є особистісно орієнтований підхід. Складніше з внутрішньою дисинхронією, яка передбачає обговорення проблеми невідповідності рівнів розвитку окремих функцій або незбалансованого розвитку окремих здібностей.

Часто вчителі ототожнюють обдаровану дитину із учнем-відмінником. Спираючись на багаторічний досвід навчання обдарованих дітей, Ю.Д. Бабаєва [13, с. 7-8] зазначає, що у контексті хибності уяви про рівень обдарованості учня рівень розвитку інтелекту прирівнюють до результатів навчання. Дослідниця намагається розвести поняття "обдарований" і "відмінник", пропонуючи порівняльну характеристику (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Відмінності між відмінниками та обдарованими учнями

Відмінники:	Обдаровані:
1. Знає відповіді.	Ставить запитання.
2. Цікавиться.	Допитливий.
3. Хороші думки та ідеї.	Висловлює „дикі” думки, ідеї.
4. Наполегливо працює.	Грається, але отримує високі бали, особливо з творчих завдань.
5. Відповідає.	Дискутує, додає подробиці.
6. Слухає з цікавістю.	Виявляє гаряче сприймання, чутливість.
7. Легко вчиться.	Вже знає. І коли тільки він це вчив?
8. Потребує 6-8 повторень.	Потребує 1-2 повторень.
9. Розуміє ідеї.	„Конструює” абстракції.
10. Проводить час з однолітками.	Більше до вподоби компанія дорослих.
11. Розуміє значення.	Прагне скласти умовивід.
12. Виконує домашні завдання.	Створює проекти.
13. Копіює.	Творить нове.

14. Любить школу.	Любить пізнавати.
15. Сприймає.	Інтенсивно досягає бажаного, підсилюючи самого себе.
16. Запам'ятовує інформацію.	Перетворює інформацію.
17. Має хорошу пам'ять.	Добре працює розум.
18. Любить послідовність.	Любить складність.
19. Готовий до дії, реагування, відповіді.	Уважно придивляється до життя і все помічає. Якщо гостро реагує, то пере-більшує.
20. Задоволений своїми успіхами у навчанні.	Критично ставиться до себе й до інших і наголошує на цьому.

Дослідники проблеми обдарованості, зокрема З.С. Беляєва [14], зазначають, що ознаки обдарованості неоднозначні. Зокрема, блискуча довготривала пам'ять, властива більшості обдарованих дітей, може поєднуватися із слабкістю короткочасної пам'яті. Недоліки короткочасної пам'яті можуть бути пов'язані з потребою мати час, аби осмислити, систематизувати, пов'язати новий матеріал з уже наявним досвідом, тоді як механічне запам'ятовування ускладнено.

Часто обдарованим молодшим школярам легше зрозуміти сутність складної абстрактної концепції на слух, ніж упоратися з буквеним аналізом тексту.

Обдаровані діти з легкістю освоюють комп'ютер, однак часто не можуть навчитися писати розбірливо. Іноді учень пише так, що читати його твори доводиться два рази, перший, аби розібрати, з яких саме слів він складається, другий, аби зрозуміти ідею.

Розвинена мова і багатий словниковий запас часто можуть виявлятися лише в усному мовленні, тоді як письмова мова може бути збідненою і відставати не лише від усної, але навіть і від письмової мови менш здібних учнів. Як правило, обдаровані діти намагаються скласти заліки усно, навіть у тому випадку, коли йдеться про значні обсяги навчальної інформації. Їм зрозуміла суть речей і нецікаве формально поставлене в письмових питаннях завдання.

Обдаровані діти завжди допитливі, проте часто не можуть завчити легкий, однак нецікавий матеріал. Здатні до тривалої інтенсивної діяльності, вони не спроможні виконувати завдання, обмежені часом, інколи безнадійно неорганізовані. Часто, володіючи гострим слухом, вони мають слабку слухову пам'ять і (або) не вміють уважно слухати, а володіючи гострим зором, неуважні до деталей. Такі діти часто відновлюють незнання деталей розумінням загальної логіки матеріалу, що вивчається.

Вони мають блискуче почуття гумору, кмітливі, вміють маніпулювати людьми, тому часто знаходять винахідливі способи уникати тих видів діяльності, в яких не компетентні.

Обдаровані діти більше здатні передбачати наслідки своїх дій, ніж їх однолітки, вони легко відрізняють головне від другорядного, матеріал в їх

пам'яті пов'язаний особисто-значущими асоціаціями і побудований за певним принципом.

Один з найменш зрозумілих аспектів обдарованості – перфекціонізм, який проявляється як у здоровому прагненні до досконалості, так і у невротичному нав'язливому прагненні ідеалу. Перфекціонізм може бути джерелом невдач і переживань обдарованих дітей, оскільки складає неодмінну частину їх життєвого досвіду. Це прагнення виявляється у висловах на різні теми, зроблених упевнено і аргументовано.

Нерівномірність в розвитку обдарованих дітей психологи називають *дисинхронією*. Їх високий розумовий потенціал важко реалізується. Обдаровані діти, як правило, раніше однолітків починають говорити, ходити, читати і писати, однак почерк нерозбірливий, м'язові рухи не відповідають високому темпу думання.

Розвиток інтелекту і відчуттів обдарованих відбувається нерівномірно, тому вони прагнуть використовувати свої переваги в інтелектуальній сфері для того, щоб замаскувати емоційну незрілість. Однак стримувані і приховані емоції можуть проявитися в сльозах, страхах, з якими не може впоратися навіть їх могутній розум [14].

До психологічних особливостей прояву обдарованості в молодшому шкільному віці І.К. Семьонова [10, с.38] відносить: *відчуття невдоволення собою* (обдаровані діти дуже критично ставляться до власних досягнень, часто незадоволені досягнутим, звідси – відчуття власної неадекватності та низька самооцінка); *нереалістичні цілі* (часто діти ставлять перед собою підвищені цілі, і не маючи можливості досягти їх, переживають негативні емоції); *надмірна вразливість* (обдаровані діти мають схильність до критичного ставлення не тільки стосовно себе, а й оточення, вони дуже вразливі, тому часто сприймають різкі слова як прояв неприйняття себе оточуючими); *потреба в увазі дорослих* (через свою природну цікавість та потяг до пізнання обдаровані діти часто монополізують увагу вчителів, батьків та інших дорослих, що може дратувати однолітків); *нетерпимість* (обдаровані діти дуже часто упереджено ставляться до дітей, що стоять нижче за них в інтелектуальному розвитку; інколи неухважні до оточуючих, нетерплячі, коли їх не розуміють, тощо).

В обдарованій дитини, у її батьків та вчителів часто виникають проблеми різного характеру, пов'язані із особливостями прояву обдарованості дитини. Великий внесок у розуміння проблем, що виникають в обдарованих дітей, зробила Л. Холлінгоурт [15, с. 163]. Серед основних проблем, які виникають у обдарованих учнів молодшого шкільного віку вона виділяє: *ворожіть до школи* (має місце через те, що навчальна програма нудна і нецікава для обдарованих дітей); *ігрові інтереси* (подобаються складні ігри і нецікаві ті, якими захоплюються їхні однолітки, тому обдарована дитина може опинитися в ізоляції); *конформність* (не схильні до конформізму, особливо якщо стандарти не збігаються з їхніми інтересами); *заглиблення у філософські проблеми* (замислюються над такими явищами, як космос, смерть, природа,

життя людей, релігійні вірування і філософські проблеми); *невідповідність між фізичного, інтелектуального і соціального розвитку* (часто прагнуть спілкуватися з дітьми старшого віку); *прагнення до досконалості* (характерна внутрішня потреба досконалості, звідси відчуття незадоволеності, власної неадекватності і занижена самооцінка як результат прагнення до вищого) [15, с. 163].

Продовжуючи характеристику обдарованого молодшого школяра, Л.М. Коробка [8] зазначає, що обдаровані діти молодшого шкільного віку розглядають поставлену перед ними мету надто широко, схильні починати одночасно декілька справ, що не завжди закінчується бажаним результатом.

Одним із проявів обдарованості дитини є прагнення практично у всіх справах досягти успіху, а у деяких – найвищих результатів. Інколи ж це призводить до того, що дитина не може гідно пережити невдачу, сприймає всі місця, окрім першого, як поразку, а себе вважає невдахою.

Ще одна важлива риса обдарованої дитини – це прекрасне почуття гумору. Здатність бачити смішне у складних, а іноді неприємних ситуаціях часто є головним механізмом захисту особистості обдарованої дитини.

Інтелектуальні здібності обдарованої дитини досить часто випереджають фізичні, тому як психологічну зброю вони використовують слово та гостре вміння сприймати уразливі особливості друзів та членів родини. Завдяки цьому їхня відповідь на образі значно болочіша за те, що її спровокувало [8].

Часто обдарована дитина уникає виявляти свою обдарованість. Відповідно до цього Ю.Д. Бабаєва [13] виділяє „шкільні” типи обдарованих:

1. *Найкращий учень*. Усі його люблять, робить те, що йому кажуть і так, як кажуть. Любить подобатися.

2. *Бунтівник*. Сперечається, з ним важко спілкуватися. Часто у нього виникають фрустрації – стан емоційно-вольового напруження, коли щось загрожує досягненню мети.

3. *„Підпільник”*. Знає, що за обдарованість не платять, а навпаки – вимагають, тому прагне не вистрибувати і бути „як усі”.

4. *„Утікач”*. Випадає зі шкільної системи, не може прилаштуватися до вимог школи, вчителів.

5. *„Двобічний”*. Відстає чи має вади (фізичні). Його розглядають як слабкого, не помічають обдарованості.

6. *Цілеспрямований*. Незалежний, автономний. Знає собі ціну. Усвідомлює, що хоче. Найкращий тип для розробки індивідуальної програми [13].

У кожного з цих типів свій стиль поведінки, потреби, система взаємин, емоційно-вольовий статус. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність індивідуального підходу. Сучасні дидактичні технології навчання обдарованих дітей передбачають орієнтацію на ряд важливих напрямів, що є принциповими на сучасному етапі:

1) індивідуалізація освітньої діяльності у контексті особистісно орієнтованого підходу, що означає не формування особистості із заданими

властивостями, а створення умов для розвитку специфічних особистісних функцій учнів як суб'єктів освітнього процесу;

2) активізація навчання шляхом реалізації проблемних, дослідницьких, творчих методів з поступовою передачею обдарованому учню ініціативи в організації самостійної пізнавальної діяльності;

3) установлення ділових партнерських відносин між учителем і учнем (діалогова взаємодія), що сприяє вільному вибору, розкритості, творчій винахідливості, домінуванню власної дослідницької практики над репродуктивним засвоєнням знань, забезпечує право на складання індивідуальних освітніх програм із дисциплін, що вивчаються, на певний час [16, с. 9].

У зарубіжній школі найчастіше використовують такі стратегії навчання інтелектуально обдарованих дітей: прискорене, збагачене, створення спеціальних шкіл і класів для обдарованих дітей (відокремлене та спеціальне навчання) розподіл за потоками, сетами, бендами тощо.

Прискорене навчання враховує здатність інтелектуально обдарованих дітей швидко засвоювати навчальний матеріал, може відбуватися завдяки ранньому початку навчання дитини у школі, "перестрибуванню" через класи, переходу до старшої вікової групи. Можливим є прискорення й через відвідування уроків у паралельному і навіть у старшому класі за умови узгодження роботи кількох учителів, що прагнуть до інтелектуального і творчого стимулювання учнів. Такий підхід практикується у авторській школі М. Гузика. Прискорення ефективно й у профільних класах, де відбувається спеціалізація навчальних програм відповідно до інтересів учнів, їх схильності до певної галузі знань, а також у приватних школах, де, здебільшого, навчаються учні з високим рівнем розумового розвитку. Така стратегія найкраще "спрацьовує" у процесі навчання дітей з математичними здібностями і схильністю до іноземних мов. За умови правильної організації процесу прискорення навчання негативних наслідків не повинно бути, однак такий темп навчання нерідко породжує нові проблеми, оскільки інтелектуальна перевага дитини не завжди супроводжується психологічною зрілістю. Часто виявляються прогалини у знаннях дитини, які стають помітними на пізніших стадіях навчання. Прискорення у чистому вигляді використовується рідко, частіше воно поєднується із збагаченням навчання.

Збагачене навчання використовують у роботі з класами, в яких навчаються діти з різними здібностями. Якісно насичена програма має бути гнучкою, передбачати розвиток продуктивного мислення, індивідуальний підхід при її використанні, створювати умови, за яких учень міг би навчатися з притаманною йому швидкістю, самостійно вибирати навчальний матеріал, методи навчання. Стратегія збагачення в навчанні інтелектуально обдарованих дітей з'явилася як альтернатива прискоренню. Розрізняють вертикальне збагачення, яке передбачає швидке просування до вищих пізнавальних рівнів у галузі предмета вивчення, й горизонтальне – спрямоване на розширення галузі знань предмета.

Важливе місце у вирішенні проблеми навчання інтелектуально обдарованих учнів посідають форми організації навчання. Дослідниками, зокрема Н.П. Волковою [17], наголошується на таких формах, як розподіл за потоками, сетами, бендами; створення спеціальних класів і спеціальних шкіл для обдарованих дітей (відокремлене та спеціальне навчання). *Розподіл за потоками, сетами, бендами* передбачає розподіл дітей на однорідні групи (*потоки*). У таких групах діти не відчувають дискомфорту, спричиненого конкуренцією, темп навчання відповідає їх здібностям, є більше можливостей для надання, допомоги тим, хто її потребує. Але з часом ці групи знову стають неоднорідними, виникають проблеми, зумовлені внутрішньою диференціацією. Серед негативних рис такого підходу можна відзначити: відбір до груп за соціальними критеріями, зниження мотивації у навчанні; послаблення конкурентності в класі. У британській школі практикують розподіл учнів за здібностями – *бенди* (три-чотири групи до 120-140 учнів, де відсутня внутрішня диференціація навчання) і *сети* (об'єднання учнів, котрі виявили здібності у вивченні одного предмета). Відповідно один предмет учні вивчають в одній групі, що працює з певною швидкістю, інший предмет – в іншій, яка працює з іншим темпом).

Необхідність створення *спеціальних шкіл і спеціальних класів* для інтелектуально обдарованих дітей зумовлена тим, що вони краще почуваються з рівними собі за інтелектуальним розвитком. Проте більшість зарубіжних учених вважають недоцільним навчання дітей у гомогенних класах, оскільки за такої форми навчання, певною мірою, відбувається соціальна дезінтеграція обдарованих особистостей: навчання ізольовано від однолітків може мати негативні наслідки щодо загального, соціального та емоційного розвитку.

Робота з інтелектуально обдарованими дітьми відбувається і за *спеціальними програмами*, які акцентують увагу на певних сильних сторонах особистості (посилююча модель), або на слабких (корегуюча модель), посилюють сильні сторони, щоб компенсувати слабкі (компенсуюча модель) [17].

У 80-ті роки у США були створені загальнонаціональні та 18 регіональних програм навчання інтелектуально обдарованих дітей. Вивчення досвіду роботи американських фахівців з питань дитячої обдарованості дає підстави стверджувати, що при розробці програм для здібних дітей, освітнім закладам доцільно дотримуватися таких *вимог*: 1. визначити сильні та слабкі сторони кожного учня і створити індивідуальну програму розвитку обдарованої дитини; 2. індивідуальна програма має складатися з різноманітного навчального матеріалу, що відповідає інтересам обдарованої дитини; 3. індивідуальна програма має передбачати оптимальний та поступовий перехід учня від одного рівня загального розвитку до наступного; 4. провідною метою індивідуальної програми має бути розвиток творчих здібностей дитини; 5. невід'ємною частиною індивідуальної програми повинна бути чітка система оцінювання; 6. обдарована дитина, яка вчиться в одному класі зі звичайними учнями, повинна мати можливість спілкуватися з однолітками свого рівня розвитку;

7. школа має підтримувати безпосередній зв'язок з батьками обдарованої дитини; 8. слід залучати до навчання обдарованих дітей талановитих фахівців, які мають спеціальну підготовку.

У Російській Федерації групою провідних фахівців у галузі психології та педагогіки обдарованості під керівництвом В.І. Панова (Ю.Д. Бабаєва, В.П. Лебедева, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, В.А. Орлов, В.С. Юркевич, Є.Л.Яковлева) створено психолого-дидактичну систему „Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток”, в якій обгрунтовано три основних підходи до навчання й розвитку інтелектуально обдарованих дітей [18, с. 19]:

а) *дидактичний*, коли творче навчання вибудовується в напрямку розширення й поглиблення навчального матеріалу відповідно до логіки навчальних предметів, що відповідає даному типу обдарованості;

б) *дидактико-психологічний*, який поєднує високий рівень предметного навчання з психологічними уроками розвитку здібностей та особистості учня;

в) *психолого-дидактичний*, для якого характерне пріоритетне використання психологічних основ розвивальної освіти як підґрунтя для побудови навчально-виховного процесу й освітнього середовища загалом. Тут використовують, зокрема, такі методи: *проблемно-розвивальний* (предметне навчання реалізується відповідно до принципів проблемного навчання); *гуманітарно-особистісний*, (вихідною основою для навчання визначають закономірності розвитку особистості як психологічну підставу позитивної „Я-концепції” і лідерських якостей); *розвивальне навчання* (як основу побудови навчальної діяльності використовують закономірності психологічного розвитку тих чи інших здібностей); *розвивальна освіта* (акцент у проектуванні й реалізації навчально-виховного процесу зміщується у напрямку створення умов, які сприяють виявленню й розвитку творчих можливостей учнів у загальній і додатковій освіті). У цьому випадку відбувається орієнтація на створення розвивального освітнього середовища, яке забезпечує формування позитивної „Я-концепції”, яка в свою чергу, забезпечує можливості самореалізації [18, с. 19].

Аналізуючи методи навчання обдарованих дітей, Н. Настенко [19, с. 19-20, 23-24] зазначає, що вони мають відповідати інтелектуальному та соціальному розвитку дитини; переходу від перцептивного пізнання до вищих понятійних рівнів. Н. Настенко зазначає, що *методи навчання* обдарованих дітей мають бути узгодженими з: основним завданням – надання допомоги обдарованим учням в засвоєнні знань; рівнем інтелектуального та соціального розвитку дитини, різним вимогам і можливостям, аби виявляти основний та послідовний варіанти розвитку здібностей дитини; переходом від перцептивного рівня пізнання до вищих понятійних рівнів.

Основну увагу вчена приділяє творчим методам навчання, які спрямовані на реалізацію раніше невизнаних або невикористаних можливостей; повагу до бажання дітей самостійно працювати; уміння стримуватися від втручання у процес творчої діяльності; надання дитині свободи вибору; індивідуалізацію навчальної програми залежно від особливостей учня; створення умов для

конкретного втілення творчої ідеї; заохочення до роботи над проектами, пропозиціями самих учнів; уникання будь-якого тиску; підкреслення позитивного значення індивідуальних відмінностей; схвалення результатів діяльності дітей; надання можливості загального внеску в роботу групи; повагу до потенційних можливостей школярів, які мають низький рівень навчальних досягнень; демонстрацію ентузіазму; надання авторитетної допомоги дітям, які висловлюють іншу думку; організацію безпосереднього спілкування звичайних різних категорій дітей; отримання максимальної користі від захоплення дітей; терпимість (хоча б тимчасову) до безладдя; уміння переконувати та пропагувати; здібність до самоаналізу [19, с. 19-20, 23-24].

Удосконалити навчально-виховний процес з обдарованими дітьми, дати їм ґрунтовні, міцні знання, озброїти їх практичним розумінням основ наук допомагає, насамперед, періодичність проведення олімпіад з основ наук, КВК, турнірів, конкурсів, вікторин, інтелектуальних аукціонів, змагань, пізнавальних, дидактичних ігор, турнірів кмітливих, брейн-рингів, конкурсів „Розумники і розумниці”, вікторин, шкільних факультативів, інтелектуальних марафонів тощо. У школах рекомендується проводити конкурси на кращого учня школи, напряму, паралелі, класу тощо. Елементи змагання, що містяться в іграх, сприяють розвитку здібностей, творчій активності, залучають школярів до активного життя. Розв’язуючи ребуси, кросворди, учні поступово починають складати власні головоломки, що, безумовно, сприяє розвитку пам’яті, уваги, кмітливості.

У роботі з обдарованими дітьми можуть бути використані різні *форми навчання*: індивідуальні, фронтальні, групові. *Фронтальні заняття* – дискусії, елементи проблемного навчання, дидактичні ігри. *Групові заняття* – парні, постійні групи зі зміною функцій їх учасників, поділ класу на групи з однаковим завданням, з різним завданням із загальним звітом кожної групи перед усім класом. Форми можуть бути різними: „мозкова атака”, вільний час для самокорекції, засвоєння, тощо. Для обдарованих дітей з успіхом можна використовувати нові організаційні форми: „Поле чудес”, заняття клубу „Що? Де? Коли?”, індивідуалізовані програми навчання. Як зазначає О.Лисенко [20, с. 44-45], вчитель загальноосвітньої школи, не можна виділяти групу обдарованих дітей ні з погляду переваги їхніх розумових здібностей над іншими (надання особливих завдань на уроці), ні з точки зору необхідності приділяти їм більшу увагу вчителя (частіше опитувати, викликати до дошки). Краще зробити так, щоб це не було помітно для усього класу і навіть для самих обдарованих дітей. Цю проблему педагог вирішує за допомогою групового заняття, або уроку-змагання. Для проведення уроку-змагання вона ділить клас на кілька груп, у кожному з яких включає одну – дві обдарованих дитині. Кожен учень у команді отримує свою картку із завданням. Виграє та команда, яка виконає всі завдання першою. Діти з високою успішністю у навчанні виконують свою частину завдання швидше, ніж інші. Дбаючи про те, щоб її команда першою виконала завдання, обдарований учень починає допомагати тим, хто відстає. Дуже важливим є те, щоб обдарована дитина не виконувала

завдання за іншого, а допомагала виконати його. Позитивним при цьому є те, що на певний час обдарована дитина стає неформальним лідером, що відбувається невимушено і не створює проблем у міжособистісному спілкуванні. Разом з тим, обдаровані діти вчаться взаємодії з колективом, мобілізувати себе та свої знання для швидкого виконання завдання; обдарована дитина може виявити себе, відкрити нові грані свого „Я” та своєю співпрацею з іншими учнями допомогти вчителю” [20, с. 45].

Ефективність проведення *самостійної роботи* учнів залежить від дотримання багатьох умов: посиленості завдання; інструктажу вчителя про порядок їх виконання; визначення необхідного часу для окремого етапу самостійної роботи; відповідності відведеного часу, обсягу та ступеню складності завдань; диференційованого підбору завдань вищої складності для здібних учнів, які цікавляться певною дисципліною значно глибше; чіткої організації навчальної діяльності (дотримання вимог самостійності); диференційованої допомоги учням у виконанні завдання (без підказування та опіки); підготовки вчителем списку додаткової науково-популярної літератури для виконання індивідуальних складніших завдань; підбору таких завдань, які у процесі самостійної роботи з підручником, довідковою літературою потребують від учнів осмисленого засвоєння тексту даного параграфа; письмово-графічного оформлення результатів самостійної роботи; завершення результатів самостійної роботи самоконтролем і контролем з боку вчителя; поєднання індивідуальної, групової і загальнокласної форм організації навчальної діяльності.

Вищезазначені аспекти, які мають бути органічно вплетеними в урок, доповнюються системою *позакласної та позашкільної роботи*: виконання учнем позанавчальних завдань; відвідування гуртка, клубу, секції або участь у тематичних масових заходах (вечорах любителів літератури, математики, природи та ін.); огляди-конкурси тощо.

Отже, основним завданням сучасних загальноосвітніх навчальних закладів є створення умов для розвитку обдарованості. 1. У навчанні обдарованих дітей мають переважати інтерактивні методи. 2. Обдарованим дітям необхідний високий ступінь свободи у виборі видів занять не лише в школі, а й поза нею. 3. Якість педагогічних кадрів, тобто *професійна підготовка вчителя*, має відповідати потребам обдарованої дитини [21, с. 3]

Учитель, що працює з обдарованими дітьми, має розумітися на особливостях психології обдарованих дітей, відчувати їхні потреби і інтереси, мати високий рівень інтелектуального розвитку, бути ерудованим, прагнути до самовдосконалення. Все це актуалізує проблему підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями.

Література:

1. Немов Р. С. Психологія. В 3-х кн. : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – [4-е изд.]. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – Кн. 2 : Психология образования. – 2006. – 606 с.

2. *Вікова та педагогічна психологія* : [навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська та ін.]. – К. : Каравела, 2006. – 344 с.
3. *Менчинська Н. А.* Вопросы методики и обучения в начальных классах / Н. А. Менчинська, М. И. Моро. – М. : Просвещение, 1965.
4. *Савченко О. Я.* Дидактика початкової школи : [підручник для студ. пед. факультетів / О. Я. Савченко]. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
5. *Скрипченко О. В.* Психолого-педагогічні основи навчання / О. В. Скрипченко, О. С. Падалка, Л. О. Скрипченко. – К. : УЦДК, 2005. – 712 с.
6. *Психологічний словник* / за ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
7. *Сущенко Т. І.* Характерні особливості обдарованих дітей / Т. І. Сущенко // Початкова школа. – 1994. – № 2. – С. 10–11.
8. *Коробка Л. М.* Деякі спекти проявів обдарованості у дитячому віці / Л. М. Коробка // Обдарована дитина. – 2007. – № 7. – С. 56–59.
9. *Лейтес Н. С.* Возрастная одарённость и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес // Избранные труды. – Москва–Воронеж, 1997. – 448 с.
10. *Семьонова І. К.* Навчання і виховання обдарованих дітей – нелегка справа / І. К. Семьонова // Обдарована дитина. – 2001. – № 1. – С. 38–43.
11. *Юркевич В. С.* Про окремі типи обдарованості / В. С. Юркевич // Завуч. – 2003. – № 17–18. – С. 9–10.
12. *Аніскіна Н. О.* Педагогічна підтримка обдарованості / Н. О. Аніскіна. – К. : Вид. дім „Шкіл. світ”, 2005. – 128 с.
13. *Бабаєва Ю.* Пошук і диференціація обдарованих дітей / Ю. Бабаєва // Завуч. – 2003. – № 17–18. – С. 7–8.
14. *Беляєва З. В.* Одаренные дети в системе работы учителя [Електронний ресурс] / З. В. Беляєва. – Режим доступу : // <http://festival.1september.ru/articles/417089/>.
15. *Одарённые дети* ; [пер. с англ.] / общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
16. *Морозова Л.* Специфіка навчання обдарованих дітей / Л. Морозова // Рідна школа. – 2003. – № 7. – С. 8–11.
17. *Волкова Н. П.* Педагогіка : посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / Н. П. Волкова. – К. : Вид. центр „Академія”, 2001. – 576 с.
18. *Обдаровані діти : виявлення-навчання-розвиток* // Завуч. – 2004. – № 2. – С. 18–29.
19. *Психологічна підтримка творчості учня* / [упоряд. О. Главник, В. Зоц]. – К. : Редакція загальнопед. газет, 2003. – 128 с.
20. *Лисенко О.* Обдарована дитина у колективній творчій діяльності / О. Лисенко // Обдарована дитина. – 2001. – № 1. – С. 44–45.
21. *Зоц В.* Обдаровані діти / В. Зоц // Завуч. – 2003. – № 17–18. – С. 3.

ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ ВЧИТЕЛЯМИ У ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті досліджено історію становлення та сучасний розвиток хмарних технологій. Розглядаються визначення хмарних обчислень та моделі хмар, перспективи використання хмарних технологій у навчальному процесі сучасної школи. Виявляються переваги та недоліки застосування хмарних технологій у навчальному процесі. Обґрунтовано необхідність та значимість побудови проектної діяльності вчителя з використанням хмарних сервісів.

Ключові слова: *хмарні технології, хмарні обчислення, Інтернет, проектна діяльність.*

В статье исследованы история становления и современное развитие облачных технологий. Рассматриваются определение облачных вычислений и модели облаков, перспективы использования облачных технологий в учебном процессе современной школы. Выявляются преимущества и недостатки применения облачных технологий в учебном процессе. Обоснована необходимость и значимость построения проектной деятельности учителя с использованием облачных сервисов.

Ключевые слова: *облачные технологии, облачные вычисления, Интернет, проектная деятельность.*

Методологічною основою освіти нового покоління є системно-діяльнісний підхід. Саме він повинен забезпечувати формування функціональної грамотної особистості, яка має володіти не тільки предметними, а й універсальними знаннями і вміннями. Універсальні навчальні дії відкривають учням можливість широкої орієнтації як в різних предметних областях, так і в цілепокладанні, плануванні, самовизначенні, прогнозуванні, контролі, структуруванні і т.д. Передбачуваний розвиток універсальних навчальних дій протягом усього періоду навчання, досягається, в тому числі, і завдяки формуванню навичок інформаційної діяльності. Це завдання не стільки змісту освіти, скільки можливості використання досягнень інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в навчанні.

Широкі можливості по оволодінню засобами ІКТ відкриваються сьогодні завдяки розвитку відповідних напрямків штучного інтелекту, експертних систем, хмарних технологій і сервісів. Застосування хмарних технологій в сучасному освітньому процесі є ще однією з найперспективніших інновацій. Такі технології надають практично необмежені можливості по створенню, розповсюдженню та використанню в освітньому середовищі додаткових сервісів [7].

Щоб зрозуміти, що таке «хмарні технології», слід почати з вивчення історії виникнення даного явища.

Ідея хмарних обчислень вперше була озвучена американським вченим Джозефом Карлом Робнеттом Ліклайдером в 1970 році, в період його участі над створенням першої глобальної комп'ютерної мережі ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network). Ліклайдер говорив про те, що кожна людина може бути підключена до мережі, з якої має отримувати не тільки дані, але й програми.

Інший американський вчений, автор терміну «штучний інтелект» Джон Маккарті говорив про те, що обчислювальні потужності мають надаватися користувачами як послуга (сервіс).

Мається на увазі така модель взаємодії користувача з комп'ютерною мережею, при якій всі обчислення і обробка інформації здійснюється не на комп'ютері користувача, а на віддалених серверах. Однак виявилось, що перші ідеї «хмарних обчислень» важко реалізувати, оскільки глобальної мережі Інтернет в той час ще не існувало. На цьому розвиток хмарних технологій було призупинено до 90-х років.

До цього питання в 2002 році повернулася компанія Amazon, коли представила своїм клієнтам розгалужену систему веб-сервісів. Ідея компанії полягала в тому, щоб клієнти отримували не тільки хостинг для зберігання даних, але і обчислювальні потужності, які знаходяться на серверах компанії. Незабаром впроваджувати цю технологію в життя взялися провідні компанії ІТ-ринку: Google, Microsoft, Sun и IBM. Microsoft анонсувала не просто додаток - цілу операційну систему, створену на базі «хмарної» моделі обчислень. Це і надало поштовху стрімкому розвитку хмарних сервісів. Були впроваджені нові сервіси та програми, які дозволяли користувачам більш ефективно використовувати свої ресурси [8].

Фактори, котрі посприяли розвитку ідеї хмарних технологій [17]:

- Стрімкий розвиток мережі Інтернет, а саме пропускної здатності. Хоча на початку 90-х глобальних проривів навколо хмарних технологій не відбулося, сам факт «прискорення» Інтернету дав поштовх до якнайшвидшого їх розвитку.

- У 1999 році з'явилася компанія Salesforce.com, яка надала доступ до свого додатку через сайт. Це – перший випадок, коли компанія надала своє програмне забезпечення за принципом «програмне забезпечення як сервіс» (SaaS).

- У 2002 році Amazon запустила свій хмарний сервіс, де користувачі могли зберігати інформацію і проводити необхідні обчислення.

- У 2006 році Amazon запустила сервіс Elastic Compute cloud (EC 2), де користувачі могли запускати свої власні додатки. Таким чином, сервіси Amazon EC2 і Amazon S3 стали першими сервісами хмарних обчислень.

- Свій внесок в розвиток хмарних обчислень внесла компанія Google зі своєю платформою Google Apps для веб - додатків в бізнес секторі. Розвиток апаратного забезпечення (а саме створення багатоядерних процесорів і

збільшення ємності накопичувачів інформації) і технологій віртуалізації (зокрема програмного забезпечення для створення віртуальної інфраструктури, наприклад, Xen-віртуалізація) сприяло не тільки розвитку, але і більшій доступності хмарних технологій.

ІТ-фахівцями, починаючи з 2007 року, активно використовуються терміни «хмарна технологія» (Cloud Technology) і «хмарні обчислення» (Cloud Computing) - це новий сервіс, який має на увазі віддалене використання засобів обробки і зберігання даних. За допомогою «хмарних» сервісів можна отримати доступ до інформаційних ресурсів будь-якого рівня і будь-якої потужності, використовуючи тільки підключення до Інтернету і веб-браузер. Згідно з офіційним визначенням Національного інституту стандартів і технологій США (National Institute of Standards and Technology (NIST)), яке використовується в Вікіпедії, «хмарні обчислення - це модель забезпечення повсюдного та зручного мережевого доступу на вимогу до загального пулу обчислювальних ресурсів, що підлягають налаштуванню (наприклад, до комунікаційних мереж, серверів, засобів зберігання даних, додатків і сервісів), які можуть бути оперативно надані та звільнені з мінімальними експлуатаційними витратами або зверненнями до провайдера» [3].

Отже, хмарні технології - це технології обробки даних, в яких комп'ютерні ресурси надаються Інтернет-користувачеві як онлайн - сервіс. Слово «хмара» тут присутнє як метафора, яка уособлює складну інфраструктуру та приховує всі технічні деталі. Основною перевагою використання «хмарних технологій» є приховування складної інфраструктури, що забезпечує доступність інформації та засобів її обробки (програмного забезпечення), від користувача. Саме це дозволяє користувачеві зосередитися на виконанні своїх функціональних обов'язків, не замислюючись про нюанси технології обробки інформації [9].

Сучасні дослідники виділяють три базові моделі, котрі використовуються при будові хмари:

Інфраструктура як сервіс (IaaS, infrastructure as a service) - являє собою рішення для розміщення інфраструктури в хмарі шляхом оренди хмарних серверів. Іншими словами, користувач отримує інфраструктуру з необхідною конфігурацією обчислювальних ресурсів у вигляді CPU, RAM, HDD, які використовує на власний розсуд, розподіляє відповідно до вимог проекту. Ця модель дає можливість вирішувати завдання різного ступеня складності в короткі терміни. IaaS дозволяє організувати пул віртуальних машин, підготувати віддалені робочі місця, сховища даних і не тільки. Будучи альтернативою оренди фізичних серверів, IaaS є надійним, гнучким і безпечним рішенням.

Платформа як сервіс (PaaS, platform as a service) - модель хмарних обчислень, яка надає додатки через Інтернет. У моделі PaaS, постачальник хмари постачає необхідні інструменти апаратного і програмного забезпечення користувачам в якості сервісу. Провайдер PaaS розміщує обладнання і програмне забезпечення на власній інфраструктурі. В результаті, PaaS звільняє

користувачів від необхідності встановлювати у себе апаратне і програмне забезпечення для розробки або запуску нової програми. Яскравим прикладом такої моделі є сервіс Google Apps Engine, які дає можливість розробникам створювати і встановлювати додатки на мові Python [4].

Програмне забезпечення як сервіс (SaaS, software as a service) - модель розповсюдження програмного забезпечення, де додатки розміщуються за допомогою постачальника послуг і доступні для клієнтів по мережі, як правило, в Інтернеті. Найпростіший приклад SaaS-сервісу - це сервіс електронної пошти Gmail. Інфраструктура як сервіс включає в себе аутсорсинг обладнання, що використовується для підтримки операцій, включаючи, пристрої для зберігання інформації, апаратне забезпечення, сервери і мережеві компоненти. Така модель забезпечує безкоштовне надання ресурсів зберігання даних, функцій електронної пошти і систем спільної роботи, що може бути цікавим для освітніх установ.

Ідеологія «Хмарних обчислень» - це перенесення великих обсягів обчислень і обробки даних з персональних комп'ютерів на сервери Всесвітньої Мережі. Технологія хмарних обчислень містить спеціалізований спектр технологій обробки і передачі даних, коли комп'ютерні ресурси і потужності надаються користувачеві як Інтернет-сервіси. Користувач має доступ до своєї інформації, але зберігається ця інформація на Web-серверах. Користувач, у даному випадку, виступає тільки як клієнт під час Інтернет-сеансів. (Рис.1)

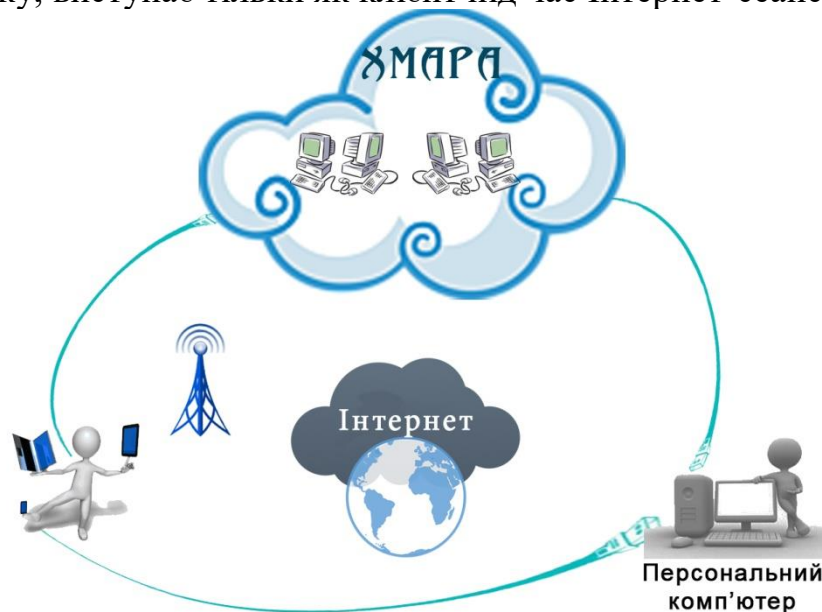


Рис.1 Структура системи, побудованої з використанням хмарних технологій

Існує чотири основні категорії так званих «хмар»:

- суспільна хмара (public cloud) реалізує концепцію обміну послугами та інфраструктурою, наданими третьою стороною. Користувачі даних хмар не мають можливості управляти і обслуговувати цю хмару, вся відповідальність покладено на власника. Абонентом сервісів, що пропонуються, може стати будь-яка компанія або індивідуальний користувач. Основна відмінна риса -

легкий і доступний за ціною спосіб розгортання веб-сайтів або бізнес-систем, з великими можливостями масштабування, які в інших рішеннях були б недоступні. Приклади: онлайн сервіси Amazon EC2 і Simple Storage Service (S3), Google Apps /Docs, Microsoft Office Web;

- персональна хмара (private cloud) - безпечна ІТ-інфраструктура, яка експлуатується та контролюється в інтересах однієї-єдиної організації. Організація може керувати персональною хмарою самостійно або доручити це завдання зовнішньому підряднику. Інфраструктура може розміщуватися або в приміщеннях замовника, або у зовнішнього оператора, або частково у замовника і частково у оператора;

- спільна хмара (community cloud) спільно використовується кількома організаціями і підтримується спеціальним співтовариством;

- гібридна хмара (hybrid cloud) складається з декількох внутрішніх або зовнішніх хмар. При вирішенні поставленого завдання використовує кращі якості суспільної і персональної хмари.

В останні роки лідером в сфері хмарних обчислень став Google. Однак такі компанії, як Yahoo, Amazon, eBay і Microsoft, також створили для користувача якісні послуги, котрі використовують «хмарні обчислення». Це інтернет-пошук, соціальні мережі, електронній пошти і т.і. За всіма цими сервісами стоять центри даних, котрі використовують тисячі процесорів, величезні запаси інформації та спеціалізоване програмне забезпечення [2].

Як і будь-які технології, хмарні технології мають як свої переваги, так і недоліки. Розглянемо переваги хмарних технологій з точки зору їх використання у освіті.

Дослідники виділяють наступні переваги хмарних обчислень в освіті [1]:

- **Створення резервних копій** (в хмарі дані зберігаються, навіть якщо виходить з ладу персональний комп'ютер);

- **Зберігання** (хмара дозволяє користувачам зберігати необмежену кількість даних всіх типів);

- **Доступність** (дані з хмари доступні, в тому числі і з мобільних пристроїв);

- **Співпраця** (хмара дозволяє працювати декільком користувачам одночасно, за допомогою цієї функції можуть створюватися групові проекти та оптимізуватися плани співпраці викладачів і учнів на заняттях);

- **Свідоме ставлення** до ресурсів та часу (викладачам немає необхідності витрачати час і ресурси на копіювання навчальних матеріалів, а учні отримують доступ до навчальних матеріалів он-лайн);

- **Завдання** (учні можуть зберігати свої завдання в хмарі, а викладач має до них доступ в будь-який зручний час).

Використання хмарних технологій дозволяє істотно знизити витрати на інформаційну інфраструктуру, хмарні сервіси є прекрасним інструментом для розробки індивідуальних карт навчання, а значить, процес навчання можна будувати більш продуктивним і цікавим.

«Хмарний» підхід також дозволяє учасникам навчального процесу займатися за індивідуальним графіком (в навчальному закладі, вдома, на роботі) незалежно від розташування та часового поясу.

Незважаючи на очевидні переваги, саму концепцію хмарних технологій чимало критикують, причому з різних боків. Головними претензіями до Cloud Computing по відношенню до середовища єдиного інформаційного простору і до корпоративних користувачів є: необхідність постійного з'єднання з мережею Інтернет, наявність високошвидкісного Інтернету (не всім доступно), програми працюють повільніше ніж на локальному комп'ютері, не всі програми або їх якості доступні віддалено, безпека даних може бути під загрозою, нестабільність структури витрат, контроль.

Основні питання пов'язані з безпекою, невпевненістю в тому, чи достатньо надійно захищені дані в хмарі. І чи немає ймовірності того, що сам власник дата-центру вирішить скористатися довіреними йому даними. Мінусом на сьогоднішній день є також потреба в надійному широкосмуговому доступі в Інтернет. Існує ряд менш очевидних проблем використання Cloud Computing: необхідність постійно вносити фіксовану щомісячну плату, тоді як в разі програмного забезпечення, що працює на місцях, витрати спочатку є суттєвими, але потім відбувається амортизація; нечітко визначена ситуація з програмними продуктами і ліцензіями, розташованими на сервері, Cloud Computing є найменш прозорим шляхом надання зовнішніх послуг, управління такою системою може стати проблемним.

Однією з найважливіших є проблема конфіденційності - це питання постійно обговорюється серед користувачів хмарних обчислень. Слід також враховувати, що так званий набір додаткових засобів управління, обмежений і не завжди відповідає вимогам користувачів.

Однак, незважаючи на всі недоліки, хмарні технології мають грандіозні можливості розвитку і надають хмарні сервіси різним категоріям споживачів, в тому числі і споживачам в сфері науки і освіти.

Сьогодні чимало освітніх закладів організують навчально-виховний процес з активним використанням інформаційного простору на базі хмарних технологій. Найбільшим розробником хмарних сервісів для освітніх установ є Google, а їх використання є досить перспективним для формування інформаційно-комунікаційного предметного середовища, і, особливо, для проектної діяльності педагогів.

Сучасні реалії суспільства, орієнтовані на інформаційне середовище, вимагають і нових підходів в освіті. Реалізація особистісно-розвиваючої парадигми освіти і практико-орієнтованого підходу до результатів освітнього процесу багато в чому залежить від застосування ефективних технологій і методів навчання, включаючи технологію електронного навчання і метод проектів [11].

Технологія навчання - це спосіб реалізації змісту навчання відповідно до навчальних програм, який включає форми, методи і засоби навчання [10]. «Під електронним навчанням розуміється організація освітньої діяльності із

застосуванням інформації, що міститься в базах даних і використовується при реалізації освітніх програм та інформаційних технологій, здатних забезпечити її обробку, технічних засобів, а також інформаційно-телекомунікаційних мереж, що здійснюють передачу по лініях зв'язку зазначеної інформації, взаємодія учнів і педагогічних працівників» [11].

Електронне навчання дає можливість застосування в освітньому процесі досягнень і переваг цифрового світу, в якому живе сучасна молодь. Адекватна відповідь викладача на виклик стрімкого розвитку ІКТ необхідна також і тому, що суспільство ставить завдання формування в учнів таких загальнокультурних компетенцій, як розуміння ролі і значення інформації та інформаційних технологій у розвитку сучасного суспільства, володіння навичками роботи з комп'ютером як засобом управління інформацією, здатність узагальнювати і аналізувати різну інформацію, що знаходиться в тому числі в комп'ютерних мережах і корпоративних інформаційних системах [16].

Метод навчання, як складова частина технології навчання, - це спосіб вирішення конкретного завдання [10]. Метод проектів - це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитися практичним результатом, оформленим тим або іншим чином [12].

Метод проектів належить до інтерактивних методів навчання, сутність яких полягає в тому, що навчання відбувається у взаємодії учнів один з одним і з викладачем. Інтерактивні методи спираються на групову роботу, обмін знаннями, обов'язковий зворотній зв'язок [13]. Застосування методу проектів сприяє формуванню в учнів наступних компетенцій: готовність до кооперації з колегами, роботі в колективі, здатність здійснювати публічні виступи, ділове спілкування.

Отже, розглянемо можливості освітнього хмарного сервісу для проектної діяльності педагога. На нашу думку це:

1. Створення електронних навчальних ресурсів;
2. Створення навчальних курсів на основі електронних навчальних модулів (ЕНМ);
3. Здійснення освітньої діяльності з використанням ЕНМ;
4. Навчання учнів із застосуванням розроблених елементів;
5. Обмін досвідом між викладачами.

В рамках поставленого завдання можна визначити чотири фази перетворення знань :

Соціалізація (Socialisation) - обмін неявними знаннями, які можуть бути придбані тільки через обмін досвідом.

Екстерналізація (Externalisation) - процес актуалізації неявних знань в явні знання, які стають основою для нового знання.

Комбінація (Combination) - процес перетворення явного знання в більш складні і систематизовані комбінації явного знання.

Інтерналізація (Internalisation) - процес втілення явного знання в неявне. Створені явні знання через організацію конвертуються в індивідуальні неявні знання.

Сучасний кіберпростір може бути використаний як середовища навчання і формування суб'єктивно нового для учнів знання. Викладачеві надається можливість виступити як модератор процесу створення знання.

Надані хмарними обчисленнями сервіси можуть використовуватися як прототип простору контекстних знань в рамках навчального процесу.

Використання дискового простору хмарних сервісів створює середовище, що володіє властивостями, характерними для простору контекстних знань:

- Можливість спільного доступу для всіх учасників навчального процесу.
- Можливість спільного редагування текстів дозволяє перетворювати інформацію в міру її накопичення і розвитку.
- Вихід до персональних інформаційних ресурсів учнів і викладача (соціальні мережі, електронна пошта) дозволяє зробити ресурс персонально орієнтованим для кожного учасника навчального процесу.
- Вихід в інтернет надає доступ до всіх необхідних інформаційних ресурсів в необхідному контексті.

Таким чином, хмарні сервіси можуть стати інструментом для створення контекстного освітнього середовища, в якому можна створити умови для формування нового знання. Вони можуть бути використані в різних формах і на різних рівнях освітнього процесу. В тому числі за допомогою хмарних ресурсів можна сформувати контекстне освітнє середовище, яке може ефективно використовуватися при виконанні творчих завдань, служити основою для організації різних форм освітньої діяльності.

Література

1. Diane Weaver. Six Advantages of Cloud Computing in Education. - 2013. - URL: <http://www.pearsonschoolsystems.com/blog/?p=1507#sthash.y6Inwp0j.dpbs> (дата звернення: 23.12.17)
2. Lohr S. Google and IBM join in «cloud computing» research // New York Times. 2007. October 8.
3. Mell P., Grance T. The NIST Definition of Cloud Computing // Recommendation of the National Institute of Standards and Technology. NIST (20 October 2011).
4. Rouse M. Platform as a Service (PaaS) [Електронний ресурс]. URL:<http://searchcloudcomputing.techtarget.com/definition/Platform-as-a-Service-PaaS> (дата звернення: 21.12.2017).
5. Архіпова Т.Л., Зайцева Т.В. Технології «хмарних обчислень» в освітніх закладах // Хмарні технології в освіті. Матеріали Всеукраїнського науково-методичного Інтернет-семінару (Кривий Ріг – Київ – Черкаси – Харків, 21 грудня 2012р.). Кривий Ріг: Видавничий відділ КМІ, 2012. – С. 72
6. Воронкін О.С. «Хмарні» обчислення як основа формування персональних навчальних середовищ // Збірник наукових праць: матеріали

другої міжнародної науково-практичної конференції FOSS Lviv 2012, Львів, 26-28 квітня 2012 р. – Львів, 2012. – С. – 143-146.

7. Газейкина А.И., Кувина А.С. Применение облачных технологий в процессе обучения школьников // Педагогическое образование в России. — 2012. — № 6. — С. 55–59.

8. Глонассова А. История развития облачных технологий. От Amazon до Wialon. Электронный режим доступа <https://blog.gurtam.com/2011/10/history-of-cloud-computing-from-amazon-to-wialon/>. (дата звернення: 23.12.2017).

9. Голицына И.Н. Афзалова Альфия Николаевна. Использование облачных вычислений в образовательном процессе// Международный электронный журнал “ Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society) “ - 2014. - V.15. - №4. - С.450-459.

10. Гушин Ю.В. Інтерактивні методи навчання у вищій школі // «Психологічний журнал Міжнародного університету природи, суспільства людини» Дубна »Dubna Psychological Journal". 2012. №2. - С. 1-18 ISSN 2076-7099.

11. Крупнодерова Е.П. Слепышева Е.А. Использование cloud computing для построения информационно- коммуникационной предметной среды // Журнал «Наука и перспективы» №1 – 2015 – с. 402-418.

12. Полат Е.С. Метод проєктів. URL: <http://schools.keldysh.ru/labmro/lib/polat2.htm> (дата звернення: 23.12.2017).

13. Реутова Е.А. Застосування активних та інтерактивних методів навчання в освітньому процесі вузу: Методичні рекомендації. Новосибірськ: Изд-во МДАУ, 2012. - 58с.

14. Сабліна М.А. Можливості використання хмарних технологій в освітій та соціальній сферах // [http:// elibrary.kubg.edu.ua/4116/1/M_Sablina_OD_7_IS.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/4116/1/M_Sablina_OD_7_IS.pdf)

15. Смирнова-Трибульська Є.М. Дистанційне навчання з використанням системи MOODLE. Навчально-методичний посібник. Херсон: Видавництво Айлант, - 2007. - 465 с.

16. Таран З. Трансформація ролі педагога в управлінні творчими та практико-орієнтованими проєктами // Відкритий урок. – 2004.– №5/6. – С.18-20.

17. Широкова Е.А. Облачные технологии [Текст] // Современные тенденции технических наук: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, октябрь 2011 г.). — Уфа: Лето, 2011. — С. 30-33. — URL <https://moluch.ru/conf/tech/archive/5/1123/> (дата звернення: 23.12.2017).

*Лісна В.М.,
молодий науковий співробітник,
відділу діагностики обдарованості
сектору «Розробки діагностичних
технологій» Інституту обдарованої
дитини НАПН України*

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МОДЕЛЮЮЧИХ ІГОР В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

***Анотація:** У статті розглянуто питання впровадження ігрового моделювання. Розкриваються проблеми, що стають на шляху освоєння дидактичних інновацій перед учителем, які постають важкості, пов'язані зі стереотипними особистісними установками і реакціями в робочій обстановці.*

***Ключові слова:** активні методи навчання, ігрове моделювання, теорії інтерактивних методів.*

Цільова установка сучасної освіти - зробити освіту найважливішим ресурсом: особистісного, суспільного і державного розвитку; реалізації найважливіших для людини і суспільства ціннісних орієнтирів, таких як свобода, добробут, безпека. У сучасній зарубіжній та вітчизняній дидактиці велика увага приділяється ідеї «Інноваційного навчання» (innovative learning), спрямованого на підтримання і відтворення існуючої культури, соціального досвіду, соціальної системи.

Створення нової школи вимагає переходу до діяльно-компетентної освітньої моделі з провідним фактором міжлюдської взаємодії. У стандартах другого покоління реалізація розвиваючого потенціалу загальної середньої освіти визначається як пріоритетний напрямок, завдання якого забезпечити розвиток універсальних навчальних дій. При цьому знання, уміння і навички (ЗУН) розглядаються як похідні від відповідних видів цілеспрямованих дій, які формуються і зміцнюються на основі активної діяльності самих учнів. Важливо не знання саме по собі, а вміння його використовувати як ресурс досягнення мети, вирішення поставленого завдання.

Актуальним стає питання переходу від методики «навченості і запрограмованості на чітке виконання певних видів дій» до розвитку здатності вибирати, критично оцінювати, конструювати власну діяльність. Озброїти випускника базовими навичками життя можливо лише за умови, якщо вчитель ставить учнів в позицію дослідника, розширює звичні рамки навчального пізнання, включає його в насичене повноцінне спілкування [1]. У школі необхідно створювати умови для самостійного, ініціативного і творчого освоєння навчального матеріалу. «Сучасна освіта відкриває перед педагогом широкий вибір філософії навчання та практичних завдань. Почався перехід від навчання фактами до оволодіння змістом подій, розвитку еколого-гуманістичного світогляду, набуття навичок застосування в житті

накопиченого багажу. Для цього-то і потрібно використовувати активні методи навчання: дискусії, рольові, імітаційні ігри. Те, що дозволяє занурити учнів у активне контрольоване спілкування, де вони виявляють свою сутність і можуть взаємодіяти з іншими людьми»[2].

Активні методи навчання - це сукупність способів організації і управління навчально-пізнавальним процесом, що забезпечують вимушену для учнів залученість в діяльність, різноманітність розумових і практичних операцій в процесі освоєння знаннями.

«Активні методи навчання побудовані на свідомому створенні напруженої, часто конфліктної ситуації, що змушує учнів приймати рішення для досягнення заданої мети в умовах неповноти інформації, що надається, обмеженості матеріальних і часових ресурсів, а в деяких випадках - і протидії з боку керівництва гри або її учасників» [3].

Теоретичні основи і практичне застосування активних методів навчання розглядалися в роботах Г.С. Абрамової, Я.М. Бельчикова, М.М. Бірштейн, В.Н. Буркова, Ю.В. Геронімус, М.М. Козленко, В.Ф. Комаровой, Л.Н. Матросова, С.Н. Павлова, В.Я. Платова, В.А. Степановича, В.А. Трайнева і ін.

До активних методів навчання відносять дискусії, рольові, імітаційні ігри, які дозволяють занурити учнів у контрольований процес спілкування.

Відмінні риси активних методів навчання є:

- практична спрямованість діяльності учнів;
- інтерактивність процесу навчання;
- групова форма організації роботи;
- ігровий і творчий характер навчання;
- опора, як на знання, так і на досвід учнів;
- можливість одночасно включення ментального (запам'ятовування фактів і дат) і фізичного запам'ятовування (досвід, заснований на тактильних відчуттях з залученням всіх органів почуттів і всієї нервової системи), а також емоційного і підсвідомого навчання (переживання почуття радості, страху, печалі, співчуття і т.д.);
- рефлексія процесу навчання його учасниками.

На відміну від традиційних методів навчання, орієнтованих на придбання знань, такі методи як ігрове / соціальне / імітаційне моделювання, ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій (кейси), метод активного соціологічного тестування аналізу і контролю змушують учня зайняти активну позицію, створюючи умови для розвитку здатності відстоювати і доводити власну думку, працювати в команді, приймати відповідальність за себе і свою групу. Як влучно зауважив А. Асмолов, завдяки новій методиці освіти «людина перестає бути каторжником, прикутим до парти».

Незважаючи на назрілу необхідність, процес впровадження активних методів в освітній процес школи відбувається вкрай повільно.

Аналіз інноваційного досвіду показав, що велика частина інновацій була пов'язана з використанням інформаційних технологій, тоді як на ігрові

технології вказували лише близько 20% опитаних вчителів. Серед шкіл, які здійснюють в тому ж році інноваційну діяльність, всього 4% вказували на активність впровадження в повсякденну практику рольових, ділових та інших видів ігор.

При цьому в офіційних аналітичних довідках такі поняття, як «ігрове моделювання» і «моделюють гри» взагалі були відсутні, та й відсутні донині. Слід зазначити, що процес впровадження в повсякденну практику школи розвиваючих ігор, зокрема, що моделюють, як і раніше залишається на низькому рівні. Причин тому кілька.

Одна з головних проблем - невизначене методичне обґрунтування самого поняття «моделюють гри»: енциклопедії педагогічних технологій, методичні посібники з ігрових технологій для учителів не дають чіткого визначення цього поняття. Лише з 80-х років минулого століття ряд вітчизняних вчених почали активно займатися проблемою використання методики ігрового моделювання для активізації навчального процесу, освоєння різних соціальних ролей або професійної підготовки (В.М. Букатова, М.В. Кларін, П.І. Пидкасистого, Р.Г. Чуракову і професійних игротехників І.Г. Абрамової, А.М. Айламазьян, М.В. Губко, Д.А. Новикова). Дослідженням в галузі використання ігрових технологій та ігрового моделювання були присвячені роботи ряду вчених: А.А. Вербицького, А.М. Новикова, М.В. Кларін, М.В.

Ментса, В.А. Трайнева, П.М. Єршова, Д. Міда, Д. Брунера, А.П. Панфілової, л.с. Виготського, М.М. Бірнштейна, О.С. Газмана, Е.А. Ямбурга, В.В. Давидова, І.Б. Новіка, Е. Едцінала, Ф. Персівал і ін. У вітчизняній і зарубіжній педагогіці не так вже й багато дослідників ігрового моделювання: А.П. Панфілова, Б.Н. Герасимова, Д.Н. Кавтарадзе М.В. Фоміних і У. Літтвуда (W. Littlewood).

М.В. Фоміних вважає, що ігрове моделювання в сучасній науці і практиці може розглядатися як нова педагогічна технологія, заснована на побудові і проектуванні моделей, з подальшим впровадженням їх життя в якості затвердженого практикою прикладу [4].

Аналіз теорії інтерактивних методів дозволяє констатувати, що фахівці з игротехнік розглядають моделює гру і як форму, і як метод навчання. Роберт Прайор, один з кращих розробників рольових ігор в Австралії, дає таке визначення: «Моделююча гра - це навіть не окремий тип ігор, а специфіка ігрового механізму, що включає засоби (металеві фігури, лічильники та ін.) Для моделювання ігрової ситуації: місцезнаходження гравця, його армій і т. п.» [5].

Моделювання - базове поняття, яке найчастіше визначається як метод певного вивчення об'єктів дійсності на їх природних або штучних аналогах, тобто моделях.

Термін «модель» походить від латинського *modulus*, що означає "зменшений" варіант початкового способу, таїмо чином модель – це зменшена версія чогось, репрезентація об'єкта, або аналогія будь-чого недоступного для спостереження.

Відомий фахівець з ділової комунікації та ігровому моделювання А.П. Панфілова підкреслює, що моделювання включає в себе такі поняття як імітація (від лат. *imitation*) – наслідування кому-небудь, чому-небудь, відтворення і модель. «Моделювання пов'язано з тим, що будь-яка гра – це модель життя» [6]. З чого випливає, що моделює гра – особливий вид навчальних, виробничих, управлінських і розвиваючих інтерактивних ігор, що проектують і імітують не тільки модель середовища або інтелектуальної діяльності учасників, але і процес практичної діяльності, роботу над реальною проблемною ситуацією і вироблення конкретного рішення. Іншими словами, це ігри, в яких моделюються реальні події, ситуації, форми поведінки і взаємодії. Важливо відзначити, що в школі традиційні дидактичні ігри найчастіше виконують допоміжну роль ілюстрації, стимулювання інтересу, емоційно-привабливого фону, тоді як активні ігрові методи навчання моделюють процес дослідження реальної або імітаційної проблемної ситуації, самостійного прийняття рішення та аналіз прийнятих рішень і досягнутих результатів. Більшість фахівців по ігровому моделюванню вважають, що моделює гра ґрунтується на вирішенні проблем.

Ефективність використання ігор у освітньому процесі підтверджують експериментальні дані свідчать про те, що при лекційної подачі матеріалу засвоюється не більше 20-30% інформації, при самостійній роботі з літературою - до 50%, при вимові - До 70%, а при особистій участі у досліджуваній діяльності - до 90% [7].

Дослідження феномена моделюють ігор переконує, що сформулювати точне визначення намагалися багато представників зарубіжної та вітчизняної дидактики, в результаті чого з'явилися часом абсолютно суперечливі по відношенню один до одного теорії.

Поняття «ігрове моделювання» частіше трактують як дослідження будь-яких явищ, процесів і різних систем шляхом побудови і вивчення їх моделей для визначення поведінки і характеристик реальних систем і явищ в процесі гри.

У свою чергу автор і співавтор багатьох ігор Д.Н. Кавтарадзе ставить підсумнів можливість точного визначення ігор, які він називає освітні імітаційні ігри, також потрапляють під наше визначення як моделюють. У своїй книзі «Навчання і гра: введення в інтерактивні методи навчання» він пише: «Попросіть навіть знаючу людину пояснити вам, що таке освітні імітаційні ігри та замішання неминуче: пояснити цей вид діяльності через інші мови дуже важко. Якщо вам докучають питанням: "Що таке ігровий метод?", скористайтесь аналогією. Кінематограф, винайдений братами Люм'єр, називали «ожила фотографія». Як ви поясните, що таке кіно, людині, яка ніколи кіно не бачила?» [2].

У сучасній дидактиці вже отримали методичне обґрунтування поняття рольові, дидактичні, ділові, драматичні, спортивні, військові, святкові гри, їх педагогічні функції і призначення. очевидно, що в умовах невизначеності поняття «моделюють гри» створюється нове предметна область інноваційної

діяльності. Адже без узгоджених уявлень про суть ігрового моделювання, зокрема в шкільній освіті, неможливо грамотно виділяти критерії і процедури експертизи пропонованих методичних розробок і конструктивно обговорювати засоби їх наукового забезпечення.

Друга проблема впливає з першої - питання, пов'язані з можливістю застосування, переваг та обмежень, ризиків, труднощів і ефектів впровадження ігрових технологій в освітній процес на рівні середньої школи. Незважаючи на те, що сьогодні у нас, як і в інших розвинених країнах, у всіх вищих навчальних закладах активно використовуються ігрове моделювання, зокрема, ділові ігри, для середньої школи ця технологія була і залишається свого роду екзотикою.

А.П. Панфілова зазначає: «ігротехнічна некомпетентність викладача пов'язана в основному з відсутністю професійних знань по ігровому моделюванню, нерозумінням їх призначення, специфіки і принципів розробки та проведення»[6]. Специфіка даної методики така, що ефективність її впровадження в школу багато в чому залежить не тільки від теоретичного володіння вчителем технологіями ігрового моделювання, але ще «в більшій мірі від професійної майстерності, творчого потенціалу, інноваційності самого вчителя, від його психолого-педагогічної компетентності та мотиваційної готовності»[6]. Доводиться визнати справедливість докору фахівців вищої школи на адресу вчителів-практиків за спроби застосування ігрових технологій без достатньої компетентності в даній області. Проблема професійної підготовленості вчителя, перш за все, пов'язана з його особистісним досвідом.

На шляху освоєння дидактичних інновацій перед учителем постають важкості, пов'язані зі стереотипними особистісними установками і реакціями в робочій обстановці, такими як «повернення» до звичного авторитарного складу спілкування. Ігротехнік, а саме таку нову для себе роль набуває вчитель, повинен:

- вміти слухати інших, зважувати і оцінювати аргументи співрозмовників;
- мати здатність формулювати свої погляди, позицію в обстановці живого обміну думками;
- вміти регулювати свої емоції, відмовлятися від особистих взаємин з учасниками обговорення і т.д. ;
- спокійно сприймати можливі помилки у фактах, логіці, міркуваннях;
- вміти спонукати учнів до прояснення і уточнення думки без прагнення стримати.

Нові реалії вимагають нових підходів до навчання не тільки учнів, а й самих вчителів для формування не тільки ігротехнічної, але і комунікативної, інтерактивної і перцептивної компетентності. «Вихід з цієї ситуації тільки один: грати, грати і ще раз грати» [6].

Використання ігор і тренінгів в професійному середовищі при проведенні семінарів, педради, нарад має стати звичною формою організації, що дозволяє

створити нову філософію взаємодії на основі справжніх, а не видимих, партнерських відносин.

Механізм впровадження ігрового моделювання на основі системного підходу - ще одна проблема для дослідження. Д.Н. Кавтарадзе зауважує, що створення комплексу активних методів навчання вимагає від адміністрації значних зусиль:

- подолання психологічної неготовності учительській середовища до прийняття нових методів навчання;
- необхідність витрат, як матеріальних, так і тимчасових, на підготовку вчителів;
- бажаність освоєння методів самими адміністраторами;
- необхідність адаптації вже розроблених ігор до ситуації жорстко регламентованого процесу навчання в школі;
- вміння долати побоювання невдач, симптомів «вигорання» та ін.

Результатом впровадження методів ігрового моделювання повинні стати методичні рекомендації щодо організації ігрового простору і опис технологій ігрового моделювання, методики виміру, що розкривають залежність розвитку комунікативної компетентності учнів від навчальної гри, зокрема, що моделюють ігри для визначення освітньої результативності, рефлексивного аналізу і т.п. Досвід показує, що при компетентному впровадженні моделюють ігор в повсякденну шкільну практику не тільки надаються додаткові можливості для активної пізнавальної діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу, поряд з цим освоюється принципово новий діагностичний інструмент.

Потенціал, який містить моделюючі ігри, набагато вище, ніж це може здатися на перший погляд і заслуговує незрівнянно більшої уваги, як з боку теоретиків, так і з боку практиків.

Перспективність впровадження ігрових технологій, зокрема моделюючих ігор, в освітній процес, інноваційність даного методу підтверджують слова Б.Р. Менделя: «Ймовірно, в недалекому майбутньому остаточно визначиться методологічно обґрунтована наукова дисципліна, умовно назвати яку сьогодні можна іґрологія (ця назва вживається дослідниками найчастіше), ludologia, gameonica, ludonica і т.п.»[7].

Література:

1. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). - Рига: НПЦ «Эксперимент», 1998
2. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения / Д.Н. Кавтарадзе. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2009.
3. Платов В.Я., Подиновский В.В., Бельский А.А. Деловые игры по охране труда в строительстве. - М.: Стройиздат, 1987. 42
4. М.В. Фоминых. Инновационные технологии в педагогике: игровое моделирование // Гуманитарные и социальные науки. Электронный журнал. 2009 - № 5 [Электронный ресурс].

5. Роберт Прайор (пер. с англійського К.Голуб) Створення ролевої гри.
6. Панфилова А.П. Ігрове моделювання в діяльності педагога: учеб. Посібник для студ. Высш. Учеб. Заведеній / А.П. Панфилова; під редакцією ред. В.А. Сластина, І.К. Колесникової. – 3 –е изд., испр. – М.: Видавничий центр «Академія», 2008.
7. Мандель Б.Р. Історичні аспекти визначення соціально-культурного феномена гри. // Управління початковою школою. - № 3, 2011

Кузняна А.Ю.,
молодший науковий співробітник
відділу діагностики обдарованості,
Інституту обдарованої дитини
НАПН України

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ДІАГНОСТИКИ ПРАКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Анотація: В статті автор виділяє основні характеристики практичного мислення на основі загальних принципів з урахуванням конкретних умов. Аналізуючи специфічну особливість даного питання розглянуті різні способи та методи вивчення практичного інтелекту та виокремлено основні особливості, які людина повинна продемонструвати в рішенні практичних проблем.

Ключові слова: практичний інтелект, психологічні компоненти, критична рефлексія, когнітивні здібності.

Annotation: In the article the author highlights the main characteristics of practical thinking on the basis of general principles, taking into account specific conditions. Analyzing the special feature of this issue, various methods and methods of studying practical intelligence are considered, and the main features that people must demonstrate in solving practical problems are identified.

Key words: practical intelligence, psychological components, critical reflection, cognitive abilities.

Ціль аналізу теоретичних підходів до вивчення практичного мислення як різновиду інтелектуальної діяльності людини полягає у створенні психодіагностичної методики, що дозволяє оцінити рівень і особливості практичного мислення, не пов'язаного з певною професійною діяльністю, а є компонентом загальних здібностей і проявляється в різноманітних життєвих ситуаціях. Мабуть, високий рівень розвитку такого практичного мислення можна розглядати як одну з передумов успішності виконання професійної практичної діяльності, так само як розвиток теоретичного мислення впливає на успішність навчання, наукової роботи та інших видів пізнавальної (теоретичної) діяльності. Цей загальний компонент практичного мислення не розглядається як єдина передумова успішності практичної професійної роботи;

крім нього необхідні спеціальні здібності, позитивна мотивація, деякі риси характеру, спеціальні знання і навички тощо.

Більшість зарубіжних психологів звернулися до проблеми визначення та діагностики практичного інтелекту після емпіричних спроб знайти характеристики загального інтелекту, якогось g-фактору, що лежить в основі всіх досягнень індивідів. Ці спроби закінчилися невдачею, розчаруванням в можливостях інтелектуальних тестів передбачати правильне "інтелектуальне" виконання різноманітних типів завдань [12,13]. Виявилось, що одні люди краще вирішують одні типи завдань, інші вважають за краще виконувати інші типи завдань. Було висловлено положення про те, що інтелект складається з різних когнітивних здібностей.

До числа здібностей, які були відокремлені від загального інтелекту, відносяться здібності, притаманні в діях, в маніпуляціях з предметами. Так, багато психологів вважають заслугою Д. Векслера поділ єдиного тесту на вербальну шкалу і шкалу дії [17]. В останню увійшли наступні субтести:

- "Відсутні деталі" (розуміння незавершеності, незавершеності зображених предметів і ситуацій і знаходження відсутньої частини);
- "Послідовність картинок" (розуміння ситуації і здатність до відновлення з фрагментів подій логічного цілого);
- "Кубики Кооса" і "Складання фігур" (сенсомоторна координація і здатність синтезувати ціле з частин);
- "Символи" (зорово-рухові навички).

У шкалі інтелекту Д. Векслера для дошкільнят і молодших школярів до субтестів дії відносяться також "Лабіринти".

Тести дії як вимірники практичного інтелекту широко використовуються клінічними психологами. Протягом багатьох років схема їх роботи з дітьми зводилася до наступного: дитині давали тести Біне, і якщо оцінка за ним була недостатньою, йому пред'являли батарею тестів дії Пінтнера - Патерсона в якості доповнення. Оцінки по тестах дії не об'єднувалися з оцінками тесту Біне, а використовувалися як характеристики спеціальної компенсаторної здібності дитини, якою вважався практичний інтелект.

Творець ще одного інтелектуального тесту німецький психолог Р.Амтхауер передбачив у своїй методиці для діагностики практичних здібностей не субтести дії, а завдання, що діагностують уміння виконувати прості математичні операції, знаходити числові закономірності, завдання на просторове мислення і пам'ять [11].

Крім того, психологи звернули увагу на відсутність в інтелектуальних тестах деяких важливих типів завдань, наприклад таких, які нерідко зустрічаються в повсякденному житті. Так, відомий американський психолог з Єльського університету Р.Стернберг вказує на те, що інтелект намагаються вимірювати за допомогою штучних конструкцій замість того, щоб наблизити його вивчення до реального життя. Чи часто зустрічаються в житті такі завдання, як завдання на запам'ятовування, коли випробуваний спочатку

повинен запам'ятати ряд цифр, а потім якомога швидше відповісти, чи була в цьому ряду певна цифра? "Ці завдання можуть вимірювати важливі пізнавальні процеси, такі як швидкість сприйняття і пам'ять, але вони не вимірюють інтелект так, як ми його використовуємо в нашому повсякденному житті, тобто те, що я називаю "практичним інтелектом" [16; 5].

Практичний інтелект закордонні психологи пов'язують з життєвими ситуаціями. Найчастіше в цих ситуаціях виникають проблеми спілкування, управління, соціального пристосування. Інакше кажучи, індивідам доводиться вирішувати завдання соціально-практичного характеру, внаслідок чого інтелект, який використовується в них, частіше називають соціальним.

У 1920 р Ф.Мосс опублікував один з перших тестів соціального інтелекту. Він складався із завдань, що вимагають впізнавання імен та осіб, а також з серії запитань, що стосуються різних соціальних ситуацій, з пропонуваними варіантами відповідей [16]. Цей тест в даний час не використовується.

Інший тест соціального інтелекту "Шкала соціальної зрілості" Е.Долла складався з серії завдань, що описують безліч соціальних випадків, з якими дитина могла ознайомитися в період дорослішання. Шкалу навряд чи можна назвати тестом в звичайному сенсі цього слова, так як вона не вимагає виконання завдань, а з її допомогою лише встановлюється, що індивіду знайоме з тих відомостей, які в ній містяться. Як встановили Е.Долл і інші психологи, результати цієї шкали добре корелюють з деякими практичними критеріями соціального пристосування [16].

На діагностику соціального інтелекту був спрямований ряд завдань і в тестах Дж.Гілфорда. Сам Дж.Гілфорд вважав, що "кожен інтелектуальний компонент або фактор є унікальна здатність, яка використовується, щоб правильно виконати певний клас завдань тесту" [14; 470]. Люди можуть добре виконувати тести певного класу, але погано - тести іншого класу. Соціальний інтелект діагностували за допомогою завдань, що мають "поведінковий зміст", в яких від випробуваного потрібно перш за все зрозуміти поведінку інших, а також власну поведінку. На думку Дж.Гілфорда, соціальний інтелект важливий в тих областях професійної діяльності, де індивід діє разом з іншими або по відношенню до інших (вчителі, юристи, лікарі, соціальні працівники, керівники, політики).

Крім соціального інтелекту, проблеми практичного інтелекту торкаються коли мова йде про успішність виконання деяких видів професійної діяльності, що вимагають встановлення соціальних контактів. В останні десятиріччя до таких видів професійної діяльності, в рамках яких найчастіше вивчають практичний інтелект, відносяться професії зі сфери бізнесу, менеджменту. Інтелект, необхідний в цих професіях, Р.Стернберг і Р.Вагнер називають "виконавчим".

Дж. Коттер, намагаючись зрозуміти особливості цього інтелекту, вивчив дані по 500 менеджерах, які працюють в дев'яти корпораціях США. Він

виділив п'ять видів діяльності, які доводиться виконувати досвідченим менеджерам:

1. постановка мети, вибір тактик, стратегій в умовах високої інформаційної невизначеності;
2. розподіл свого часу і сил між різними завданнями бізнесу;
3. контроль за різними видами діяльності;
4. створення послідовності, в якій слід вирішувати завдання;
5. розвиток і організація міжособистісних відносин.

При виконанні всіх цих видів діяльності потрібні планування, моніторинг та оцінка, які і є функціями виконавчого інтелекту [16]. Д.Айзенберг також вивчав мислення менеджера як найважливішої характеристики виконавчого інтелекту. Він підкреслює важливість "опортуністичного мислення", яке містить чотири елементи:

1. вміння скористатися зручною нагодою, випадком, навіть несподіваним;
2. розвиток ідей і оцінок, перш ніж створити уявлення про ситуацію або сформулювати судження;
3. вміння робити висновок на основі наявної в розпорядженні інформації, навіть якщо її дуже мало;
4. застосування цього виду мислення до всіх своїх дій, звичок.

Д.Айзенберг підкреслює як найважливішу рису виконавчого інтелекту сприйнятливості до інформації. Психолог з Великобританії Е.Джекс, вивчаючи мислення менеджерів, знайшов, що їх відмінна риса - вміння планувати наперед на більш тривалий термін. Р.Стернберг вказує на здатність втілювати ідею, задумане, реалізовувати рішення як найважливішу рису виконавчого інтелекту. Він розробив спеціальний опитувальник для менеджерів [16].

Інший напрямок досліджень, в яких розробляються проблеми практичного мислення, пов'язане з поняттям мудрості. Мудрість традиційно розглядається як більш практична характеристика, ніж інтелект; вона проявляється в умінні вирішувати різноманітні життєві проблеми, орієнтуватися в життєвих ситуаціях. Мудрість є наслідком набутого життєвого досвіду і тому асоціюється з досить зрілим віком.

Поняття мудрості в сучасній психології розглядається в рамках двох підходів. Перший - історичний, який визначає, як виникло і розвивалося це поняття. Другий підхід - емпіричний, через вивчення життєвих уявлень про мудрість. Коріння цього поняття лежать в релігії і філософських навчаннях. Психологічні концепції мудрості мають початок в роботах К.Юнга і Е.Еріксона. Зокрема, юнгівське розуміння пов'язане з аналізом природи архетипів. Мудра людина - це старший член суспільства, носій усних традицій, що допомагає вирішувати проблеми, що здаються іншим нездоланими ("архетип мудрої старої людини"). Е.Еріксон розумів мудрість як досягнення людиною такого рівня розвитку, що характеризується всеосяжним розумінням положення людини в світі і сенсу його життя. Мудрість формується як наслідок психологічних криз, зустрічей людини з несподіванками, тобто мудрість отримується в результаті накопичення досвіду.

Сучасні психологічні концепції мудрості характеризуються спробами описати її як специфічну характеристику "психологічної компетентності" дорослих. Незважаючи на деякі розбіжності у визначенні ознак мудрості, всі ці концепції єдині в тому, що мудрість має на увазі доступ до спеціальних форм прагматичних, заснованих на власному досвіді людини, знань. Загальною у всіх концепціях є також тенденція охарактеризувати когнітивні риси мудрості і довести, що мудрість доповнює те, що зазвичай називають психометричним інтелектом [15, 16].

Американська дослідниця А.Клейтон вважає, що мудрість - це когнітивна здатність, подібна за типом, але не за формою з інтелектом. І інтелект, і мудрість мають відношення до знань, способом адаптації і є здібністю, що полегшує використання інформації. Розрізняються ж вони областями свого застосування і лежать в основі логічних структур. Інтелект дозволяє людям логічно мислити, висувати концепції і вирішувати проблеми, абстрагуючи форму від змісту. Інтелект, згідно з таким розумінням, досягає zenіту в науковому мисленні і математичній логіці, де специфіка конкретних випадків приноситься в жертву системі формальних символічних уявлень. На противагу цьому, А.Клейтон визначає мудрість як здатність зрозуміти і прийняти парадоксальність і протиріччя, властиві конкретним соціальним ситуаціям, як вміння знаходити осмислені рішення практичних проблем. Розвиток мудрості призводить до більш складних соціальних знань, які сприяють ефективності соціального функціонування та ефективності індивідуальних дій [15].

С.Брент і Д.Уотсон розглядають мудрість як пов'язану з віком форму адаптивного інтелекту. Важливими психологічними компонентами мудрості є спеціальні комунікативні навички, висока чутливість до вербальних і невербальних сигналів і добре розвинені співчуття і гумор. Дослідники також вважають, що мудрість проявляється в соціальних і міжособистісних ситуаціях, аргументуючи це тим, що мудра людина виявляє себе насамперед гнучкістю в міжособистісних контактах і підтриманні гармонії соціального оточення. Спеціальні комунікативні навички мудрих людей сприяють передачі життєвого досвіду від покоління до покоління.

Дж.Міхем намагається знайти принципові відмінності між інтелектом і мудрістю. На його думку, сучасні теорії інтелекту засновані на уявленні про те, що знання здобуваються тільки за допомогою акумуляції без з'ясування реальної користі знань. Цей спрощений підхід до розуміння інтелекту Дж.Міхем запропонував щоб розглядати знання в контексті їх потенційної користі. Крім того, він зазначив здатність розуміти і виносити невизначеність, двозначність, сумніви і розчарування. Ці риси Дж. Міхем називає мудрістю. Критична рефлексія - ось особливість мудрої людини, яка веде до постійних постановок питань і пошуку відповідей, а також до нових форм знань. Мудрому властивий баланс знань і сумнівів. Він перевершує інших людей в застосуванні своїх знань всередині значимого соціального контексту, а також в зрівноважуванні соціуму і особистості. Отже, "мудрість - критична,

рефлексивна та вільна по духу здатність, вона уникає рабства акумульованих фактів і стоїть вище неперевічених практичних інтересів" [15].

Ф.Дітман-Колі і П.Болтс підкреслюють інші сторони мудрості. Вони розглядають її як властиве літньому віку адаптивне (прагматичне) функціонування інтелекту в ситуаціях повсякденного життя. Таке функціонування вони називають синтезованим інтелектом, відзначаючи тим самим вплив навчання, культури. Мудрість розглядається як вищий ступінь розуміння, що демонструється в здатності виявляти правильні знання і давати вірні судження про важливі, але невизначені сторони життя. Обумовлена мудрістю когнітивна діяльність має прагматичні рамки і певний соціальний контекст. Ф.Дітман-Колі і П.Болтс вказують кілька причин, за якими не всі люди мають мудрість і за якими вона проявляється на пізніх етапах життя. Серед цих причин є і зовнішні (сприятливе навколишнє середовище), і внутрішні (особистісні якості, що сприяють продовженню інтелектуального розвитку). Якщо вони діють протягом тривалого часу (протягом усього життя), тоді виникають необхідні умови для розвитку синтезованого інтелекту і мудрості.

Отже, мудрість пов'язана з практичними, контекстуальними і цілеутворюючими якостями, а не з сукупністю наукових (особливо технічних) знань людини. Будь-яке уявлення про мудрість має включати практичні досягнення.

Крім спроб визначити саме поняття мудрості, психологи провели емпіричні дослідження цієї характеристики, в яких з'ясувалося, що люди зазвичай вкладають у це поняття.

Так, С.Брент і Д.Уотсон в своїх дослідженнях просили випробовуваних дати опис мудрої людини. Після аналізу цих описів були виділені чотири групи властивостей, які автори назвали індивідуально-когнітивними, дослідно-практичними, особистісними і морально-етичними.

У дослідженні С.Холлідей і М.Чендлер, проведеному на випробовуваних різного віку, від молодих до старих, було виявлено, що немає вікових відмінностей в розумінні мудрості. Об'єднавши всі вікові групи в одну вибірку, автори вивели "прототип" мудрості. Аналіз отриманих результатів дозволив виділити п'ять факторів мудрості: "виняткове розуміння"; "навички судження і спілкування"; "загальна компетентність"; "особистісні навички, властивості" (доброта, чутливість і ін.); "соціальна скромність, ненав'язливість, делікатність".

Подібне дослідження життєвих уявлень про мудрість було проведено Р.Стернбергом [16]. Він встановив, що для опису мудрості люди використовують наступні шість фундаментальних ознак:

1. здатність міркувати, розуміти, що проявляється в умінні вирішувати проблеми;
2. проникливість, прозорливість, кмітливість, які виявляються в ситуаціях спілкування (мудрий зважає на думку інших людей, враховує їхні

поради і сам вміє давати поради, розуміє інших людей, знає, що у них завжди можна вчитися; мудрий відрізняється порядністю, чесністю);

3. сприйнятливість до інформації, що надходить від оточення (розуміє важливість навчання, мислення; вчиться на помилках інших);

4. розважливість, тверезий розрахунок (діє, виходячи з власних фізичних та інтелектуальних можливостей, має тверезий погляд на багато речей, власні судження з багатьох тем; думає, перш ніж діяти);

5. вміле використання одержуваної інформації (знає, наглядає, уважний до деталей, прагне до отримання інформації, пам'ятає і використовує досвід минулих помилок і невдач);

6. проникливість, оригінальність (може знайти нетрадиційне рішення, здатний читати між рядків, дивитися вникати у суть справи, розуміти навколишнє середовище).

Наступне дослідження Р.Стернберга було проведено з метою перевірити, чи відповідають життєві уявлення про інтелект, мудрість і креативності наукових понять, що визначаються відповідними експериментальними методами. Дорослим випробуваним (40 осіб) пред'явили чотири тести; два з них вимірювали традиційний психометричний інтелект і два інших - соціальний інтелект. Тести соціального інтелекту оцінювали судження індивідів в різних соціальних ситуаціях. Тести на креативність не використовувалися, тому що, на думку Р.Стернберга, вони вимірюють лише найбільш очевидні аспекти креативності. Крім того, всім випробовуваним пред'являлися опитувальники, що дозволяють з'ясувати, як кожен оцінює себе по відношенню до інтелекту, мудрості і креативності, використовуючи шкалу від 1 до 9. Відповіді випробовуваних порівнювалися з "прототипами" мудрого, інтелектуального та креативного, отриманими в раніше проведеному дослідженні. Р.Стернберг припускав, що оцінки за традиційними тестами інтелекту будуть значно корелювати з оцінками за опитувальником на інтелект, а оцінки тестів соціального інтелекту - з оцінками за опитувальником мудрості. Прогноз справдився, результати виявилися статистично значущими. Отже, життєві уявлення про мудрість пов'язані з умінням вирішувати соціально-практичні проблеми. Крім того, підтвердилося, що життєві оцінки мудрості, інтелекту і креативності відповідають науковим поняттям, а не є випадковими. Люди використовують їх для характеристики інших людей.

Отже, проблема практичного інтелекту в закордонній психології розглядається в основному в двох аспектах: як вивчення особливостей мислення людей, зайнятих окремими видами практичної діяльності, з одного боку, і як аналіз мудрості, яка розуміється в найзагальнішому вигляді як високий рівень розвитку соціального інтелекту, вміння орієнтуватися в соціально-практичних ситуаціях, властивих людям похилого віку, з іншого. Обидва ці підходи (як професійний, так і суто віковий) звужують область дослідження практичного інтелекту, оскільки виключають з розгляду особливості мислення людини (не обов'язково похилого), вирішального

проблеми життєві, побутові, не завжди пов'язані з міжособистісними відносинами.

Разом з тим слід зазначити певну просунутість у вивченні зазначених вище сторін практичного інтелекту. Є чимала кількість робіт, не тільки теоретичних, а й експериментальних: розроблено ряд методик діагностики мислення менеджерів, управлінців, організаторів, юристів, лікарів; деякі психологи впритул підійшли до діагностики мудрості.

Поняття "практичне мислення" і "практичний інтелект" найчастіше використовувалися для характеристики мислення дитини. Л.С.Виготський, розглядаючи широко відомі дослідження зоопсихолога В.Келера, який працював з людиноподібними мавпами, застосував поняття практичного інтелекту до характеристики мислення дитини раннього віку. Завданням Л.С.Виготського було невиділення специфіки практичного мислення в порівнянні з іншими його видами, а визначення загального в еволюції психічних функцій, до яких відноситься і практичне мислення. Крім того, вчений вказував на таку особливість практичного мислення, як його включеність в практичну дія. Розумність останнього говорить про наявність практичного мислення [1]. Аналіз висловлювань Виготського дозволяє зробити висновок, що він швидше за все ототожнював практичне мислення з наочно-дієвим.

У працях іншого видного психолога, С.Л.Рубінштейна, було поставлено питання про теоретичне і практичне мислення [8]. Незважаючи на те, що у людини існує єдиний інтелект, можна розрізнити в ньому практичне і теоретичне мислення. При цьому під практичним мисленням С.Л.Рубінштейн розумів мислення, "що відбувається в ході практичної діяльності та безпосередньо спрямоване на вирішення практичних завдань, на відміну від мислення, виділеного з практичної діяльності в якості особливої теоретичної діяльності, спрямованої на вирішення абстрактних теоретичних завдань, лише опосередковано пов'язаних з практикою" [8; 393]. Разом з тим не можна не відзначити подвійність його позиції, яка полягає в тому, що, вважаючи критерієм розрізнення двох видів мислення характер вирішуваних завдань, він звужує поняття теоретичного мислення до абстрактного, що оперує лише поняттями, а не образами і уявленнями. Практичне мислення фактично, за деякими його висловлюваннями, є наочно-дієвим. Така подвійність позиції С.Л.Рубінштейна пояснюється надмірним протиставленням наочного і теоретичного мислення на шкоду визнання їх велику схожість, а також ототожненням практики з безпосередньою дією. Так, він вказує, що практична дія частково може замінювати розумові операції при вирішенні практичних завдань, і наголошує на можливості мислити діями, підкреслюючи, що "генетично первинною інтелектуальною операцією була розумна дія" [8; 395]. Таким чином, втрачається уявлення про специфіку мислення як психічного процесу, його докорінну відмінність від практичної дії.

Безсумнівно, практична дія може бути сплетена з розумовим актом, вони можуть здійснюватися одночасно, але при цьому думка ніколи не

перетвориться у зовнішній вплив, так як думка є явище внутрішньої діяльності суб'єкта, продукт особливої форми психічної діяльності, званої мисленням.

Інший психолог, А.Н.Леонтьєв, більше уваги приділяв характеристиці мислення в цілому, хоча і поділяв практичне мислення (практичний інтелект) і теоретичне мислення. Велику роль в розумінні їх специфіки зіграло чітке розмежування їм зовнішньої і внутрішньої діяльності, з одного боку, і практичної і теоретичної діяльності, з іншого. Теоретична діяльність включає в себе окремі зовнішні дії і операції, а розвинена зовнішня практична діяльність - дії і операції внутрішні, розумові. Спільність між зовнішньою практичною діяльністю і діяльністю теоретичної - в спільності їх будови, а також в тому, що вони опосередковані психічним відображенням дійсності, зокрема, мисленням. Таким чином, А.Н.Леонтьєв вважав мислення чинником, що об'єднує практичну та теоретичну діяльність; в той же час він бачив специфіку мислення в тому, що воно є діяльністю внутрішньою, психічною, на відміну від зовнішньої діяльності.

А.Н.Леонтьєв аналізував походження практичної і пізнавальної діяльності, а також практичного і теоретичного мислення. Істотним для розуміння практичного мислення була інтерпретація А.Н.Леонтьєвим поглядів відомого французького психолога А.Валлона, що стосуються практичного ("ситуативного") інтелекту. Оскільки поділ практичного і теоретичного мислення пов'язаний з відокремленням в ході еволюції теоретичної діяльності людини, важливо розуміння А.Н.Леонтьєвим суті останньої: він розглядає її як пізнання, результати якого виражені в мовних значеннях, абстрагованих від реальних предметів [3].

Найбільш докладно проблема практичного мислення висвітлюється в працях Б.М.Теплова. У своїй праці "Розум полководця" він послідовно розкриває своє уявлення про практичне мислення [10]. Принциповим є теза Б.М.Теплова про єдність основних механізмів мислення і можливості існування різних форм розумової діяльності. Саме виділення різних форм мислення і дозволяє говорити про практичний і теоретичний розум, про виникнення різних форм розумової діяльності з відмінностями завдань розумової діяльності людини. Ця різниця між двома видами мислення базується на тому, що вони по-різному пов'язані з практикою. "Робота теоретичного розуму зосереджена переважно на першій частині цілісного шляху пізнання: на переході від живого споглядання до абстрактного мислення, на (тимчасовому) відході, відступі від практики. Робота практичного розуму зосереджена головним чином на другій частині цього шляху пізнання: на переході від абстрактного мислення до практики, на тому самому "вірному попаданні", "стрижку" до практики, для якого проводиться теоретичний відхід" [10; 225].

Б.М.Теплов не ототожнює практичне мислення з наочно-дієвим; він вважає, що об'єкти діяльності практичного розуму не завжди піддаються безпосередньому сприйняттю і фізичному оперуванню з ними. У той же час

сенсомоторное мислення може брати участь у вирішенні суто теоретичних завдань, наприклад таких, з якими має справу вчений-експериментатор.

Уявлення про типи завдань, що вирішуються практичним і теоретичним мисленням, занадто обмежені. Теоретичне мислення пов'язується не з особливим типом діяльності людини (теоретичної діяльністю), а з особливим типом завдань, спрямованих на знаходження загальних закономірностей, тобто абстрактних завдань. Отже, теоретичне мислення, згідно Б.М.Теплову, є абстрактним. Практичне ж мислення спрямоване на вирішення конкретних завдань, тому є конкретним, а не абстрактним. Якщо так розуміти типи завдань, що відповідають різним типам мислення, слід провести відмінність між ними за механізмами: теоретичне мислення є сходження від часткового до загального, а практичне мислення, навпаки, - застосування загальних принципів до конкретних обставин.

Б.М.Теплов виділяє і такий критерій розрізнення практичного і теоретичного мислення, як безпосередність і тіснота зв'язку з практикою. Робота практичного розуму безпосередньо вплетена в практичну діяльність і піддається її безперервному випробуванню (на всіх етапах діяльності практичного мислення), а робота теоретичного розуму зазвичай піддається такій перевірці лише на заключному етапі, в кінцевих результатах. Звідси Б.М.Теплов виводить таку рису практичного мислення, як особлива відповідальність не тільки за кінцевий результат, а й за сам процес мислення.

З цим же він пов'язує жорсткі тимчасові рамки, в які поставлений практичний розум.

Б.М.Теплов спеціально підкреслює хибність дуже поширеного переконання в тому, що найбільш високі вимоги до розуму пред'являють теоретичні види діяльності (наука, філософія, мистецтво). Він не вважає практичне мислення більш елементарним, більш легким, ніж теоретичне.

Розглядаючи розум полководця як характерний приклад практичного мислення, Б.М.Теплов виявив і описав деякі суттєві особливості останнього. Аналіз виділених характеристик розуму полководця дозволяє зробити висновок, що частина з них властива не тільки практичному мисленню, а й мисленню в цілому; інша частина відрізняє лише розум полководця, а не всі види практичного мислення. З усіх перерахованих рис загальними для всіх видів практичного мислення, що відрізняють їх від теоретичного мислення, є наступні: вміння пристосовуватися до конкретних обставин, увага до дрібниць, вміння розробляти реалістичні, здійснені плани.

Деякі особливості практичного мислення, що визначаються специфічними вимогами окремих видів практичної діяльності, вивчалися і іншими авторами. Так, В.Н.Пушкін, Д.Н.Завалішина досліджували мислення операторів, І.П.Калюшин, З.А.Решетова, Т.В.Кудрявцев - технічне мислення, А.М.Васілейській, В.А.Моляко - конструкторське, Я.А.Пономарьов, Ч.А.Гаджієв, П.М.Якобсон - винахідницьке, І.М.Семенов, А.В.Рад - проектувальне. Як правило, всі перераховані дослідження здійснювалися в рамках вивчення специфіки та особливостей формування відповідних видів

професійної діяльності. Увага авторів не було звернута на виділення характеристик практичного мислення, що відрізняють його від теоретичного. Всі відзначені ними характеристики перераховувалися рівномірно, без систематизації, коли загальні якості мислення як психічного процесу відокремлюються від менш загальних якостей, властивих тільки практичному мисленню, і від приватних особливостей, властивих тільки конкретному виду мислення, пов'язаного з певною професією.

Аналіз літературних джерел дозволив конкретизувати поняття практичного мислення, виділити його суттєві риси, характеристики, які лягли в основу розробки тесту.

Отже, кажучи про практичне мислення, необхідно визначити, що це мислення у власному розумінні слова, тобто психічний процес. Як будь-який психічний процес, мислення є активним відображенням суб'єкта об'єктивної дійсності, тобто форма внутрішньої діяльності суб'єкта на відміну від діяльності зовнішньої, предметної, спрямованої на перетворення матеріального світу.

Хоча мислення, як і всі психічні процеси, є активністю, яка продукує образи, уявлення, думки і інші елементи свідомості, тобто внутрішні, "ідеальні" продукти, результати діяльності мозку, сама розумова діяльність може включати в себе окремі зовнішні дії і операції, оскільки вона виникла в результаті інтеріоризації, тобто переходу "зовнішніх за своєю формою процесів із зовнішніми, речовими предметами в процеси, що протікають в розумовому плані, в плані свідомості" [4; 95]. Інакше кажучи, внутрішня психічна діяльність відбувається з практичною діяльністю, обидві вони мають загальну будову і пов'язані один з одним. Отже, внутрішня психічна діяльність (в тому числі розумова) може мати і зовнішні компоненти. Це відноситься як до практичного, так і до теоретичного мислення. Тому не слід критерієм для їх диференціації вважати наявність або відсутність зовнішніх компонентів.

Мислення є засобом здійснення різноманітних видів і форм людської діяльності. Зазвичай розрізняють практичні і теоретичні форми діяльності. Обидві вони історично виникли як способи реалізації людського життя. Як писав С.Л.Рубінштейн, людина - це "суб'єкт дії і пізнання" [7; 337]. Мислення як засіб здійснення теоретичної діяльності можна назвати теоретичним; мислення як засіб здійснення практичної діяльності - практичним. Таким чином, одна з основних відмінностей між теоретичним і практичним мисленням виявляється в характері розв'язуваних завдань.

Теоретичне мислення спрямоване на вирішення завдань специфічного змісту - чисто розумових, пізнавальних. Пізнавальна діяльність - це відкриття буття, "відкриття властивостей і взаємозв'язків буття" [7; 318]. Мета пізнання - пошук істини, тому пізнання нескінченно, воно має ступені, цикли, рівні різної глибини. Пізнання не обмежена життям однієї людини. "Невичерпність буття становить основу нескінченності пізнання істини" [7; 377]. Пізнання носить суспільний характер, тобто являє собою процес пізнання світу суспільством,

людством, але цей суспільний процес здійснюється людьми, індивідами, які освоюють результати попереднього процесу пізнання і рухають його вперед.

У цьому сенсі завдання теоретичного мислення не пов'язані з тимчасовим фактором; час їх рішення не обмежено. Результатом діяльності теоретичної думки є розкриття законів і принципів буття. Тому основний напрямок теоретичної думки - індуктивний: "Процес пізнання конкретної дійсності йде від явищ до сутності" [7; 326] .

Практичне мислення спрямоване на вирішення специфічних практичних проблем і задач. Це конкретні завдання, вони можуть виникати в спеціальних видах професійної діяльності (таких, як операторська, управлінська, педагогічна, діяльність лікаря, юриста, менеджера та ін.), А також в побуті, в повсякденному житті. Особливість цих практичних завдань - їх приватний, а не загальний характер, обмеженість вимогами конкретної ситуації. Звідси їх відносна обмеженість в часі, необхідність вирішувати їх в доступні (нехай і не короткі) відрізки часу - поки існують умови і обставини, що викликали ці завдання.

Чи можна вважати, що їх рішення має значення тільки для однієї конкретної людини? Ні, продукти практичного мислення можуть не носити приватного характеру, досвід вирішення практичних проблем узагальнюється, підсумовується, передається іншим, але не як чисте знання закономірностей буття, а як знання способів адаптації людини в конкретних умовах життя і діяльності. Це, втім, не виключає існування і суто приватних, конкретних результатів дії практичного мислення, що мають значення для однієї людини.

Підсумком роботи теоретичної думки є знання, ідея, концепція, якийсь конструктив свідомості. Тому С.Л.Рубінштейн використовував для характеристики теоретичного мислення термін "споглядальність". Споглядальністю він назвав не пасивність, бездіяльність людини, а інший спосіб ставлення її до світу - не прагматичний, а пізнавальний. Рішення теоретичної задачі веде до зміни досвіду, а значить, внутрішнього світу людини.

Підсумок роботи практичного мислення конкретний, він веде до вчинків, до необхідності діяти. Конкретні результати практичного мислення приймають форму зовнішніх проявів, практичних дій, особливостей поведінки. Практичне мислення часто створює "фазу підготовки" практичної трудової діяльності, змістом якої є планування, організація і управління власною діяльністю. Робота практичного мислення веде до зміни зовнішнього світу, оточення.

Зв'язок з практикою, практичне значення двох форм розумової діяльності також різні. Практичне значення теоретичного мислення полягає у відкритті дійсності такою, як вона є насправді, що створює можливість її розуміння, більш адекватної природі об'єкта діяльності.

Так як теоретичне мислення протікає поза прямих контактів з предметним світом, то по відношенню до нього перевірка практикою істинності теоретичних результатів мислення далеко не завжди може бути

здійснена відразу слідом за тим, як ці результати були отримані. Вона може бути відділена від них багатьма десятиліттями. На думку О.М.Леонтьєва, це необхідно, щоб досвід суспільної практики був присутній в самій розумовій діяльності [7]. Присутність цього досвіду в самому мисленні А.Н.Леонтьєв бачить в підпорядкованості мислення логіці: системі логічних правил, законів, розпоряджень, породжених практикою, що йдуть від практики людини, від об'єктивних відносин дійсності.

Значення практичного мислення визначається тим, що воно є засобом і умовою виконання практичної діяльності. Воно безпосередньо вплетено в практичну діяльність і об'єктивується в формі промислової діяльності [7]. Воно служить засобом адаптації до конкретних умов життя. Оскільки результати практичного мислення часто виступають у формі перетворення зовнішньої предметної і соціальної дійсності, то це і є перевіркою правильності практичного мислення. Це ж є і причиною досить швидкої, а не віддаленої у часі перевірки істинності практичного мислення на практиці.

Що стосується генези теоретичного і практичного мислення, то вона єдиний. Обидва види мислення походять з практичної діяльності людей, і тому генетично більш раннім є практичне мислення. А.Н.Леонтьєв писав: "Спочатку пізнання рис предметного світу, перехід межі безпосередньо-чуттєвого пізнання, є ненавмисним результатом дій, спрямованих на практичну мету, тобто дій, включених в промислову діяльність людей" [7; 39]. Теоретичне мислення з'явилося з виникненням особливої діяльності, підпорядкованої свідомої пізнавальної мети. Таким чином, поділ праці, видів діяльності людини на пізнавальну і практичну, духовну і матеріальну призвело до виникнення власне теоретичного мислення, що виробляє ідеальний духовний продукт. "Між вихідними умовами і практичним виконанням дій тепер включаються все більш і більш довгі ланцюги внутрішніх процесів уявного зіставлення, аналізу і т.і., які нарешті отримують відносну самостійність і здатність відокремлюватися від практичної діяльності" [7; 40].

Чи є відмінності в самому процесі, в способах здійснення теоретичної та практичної розумової діяльності? Перш за все слід зазначити, що формою здійснення як теоретичної, так і практичної розумової діяльності можуть бути і зовнішні, і внутрішні процеси.

Загальним в них є і те, що відправним пунктом будь-якого мислення є "чуттєвий компонент", тобто образи сприйняття, уявлення. Однак якщо говорити про теоретичне мислення окремої людини (а не про мислення загалом), то воно не завжди потребує відправної предметно-чуттєвої основи. Джерелом його може бути накопичене знання, якась абстрактна ідея або поняття. С.Л.Рубінштейн вказував, що в теоретичному мисленні "можливий і внутрішній саморух думки", зовні нічим не обумовлений і не опосередкований. Інакше кажучи, шлях теоретичного мислення може пролягати від ідеї до ідеї.

Однакові і суттєві компоненти теоретичного і практичного мислення. Будь-яка розумова діяльність регулюється і спрямовується цілями, яких прагне досягти людина, що вирішує завдання. Будь-яка розумова діяльність

складається з дій і операцій, має певну стратегію. Вирішуючи будь-яке завдання, людина як би розгортає те, що дано в її умовах і вимогах.

Однак на тлі цієї схожості можна відзначити специфічну особливість практичного мислення, як детальний аналіз умов, примірювання до них, розробка конкретних способів вирішення з урахуванням всіх обставин і конкретної ситуації. Це проявляється в такій характеристиці практичного інтелекту, як особлива сприйнятливність до інформації і обмеженість результату реальними зовнішніми умовами. Тому деякі психологи, які вивчали практичний інтелект, вважали, що основні дії практичного мислення полягають в плануванні, тобто в складанні конкретних планів на основі загальних принципів з урахуванням конкретних умов. Одним з улюблених способів діагностики практичного інтелекту у зарубіжних психологів був такий: випробуваному пропонують конкретну ситуацію і загальні правила, закони і норми, які можна до неї застосувати; від випробуваного потрібно вибрати необхідні правила і норми (підвести конкретну ситуацію під загальний рід) з урахуванням конкретних умов і розв'язати задану ситуацію.

Відтворюючи на підставі сформульованих вище підходів тести практичного інтелекту, необхідно використовувати завдання, що відображають основні види реальних ситуацій, з якими стикаються люди. Характер розв'язування завдань - конкретний, практичний, обмежений вимогами ситуації. Наприклад, передбачити наступні типи завдань:

1. розв'язування соціально-практичних ситуацій; ці ситуації особливо важливі для діагностики практичного мислення, так як результати розумової діяльності в кінцевому рахунку обумовлені соціальним середовищем, в якому людина живе і працює; тому проблеми координації та комунікації є не тільки проблемами спеціальних видів професійної діяльності, а й проблемами будь-якої практичної діяльності, а також побутових і життєвих ситуацій;
2. розв'язування побутових поведінково-практичних ситуацій; з ними стикається будь-яка людина, і вміння вирішувати побутові проблеми в найбільшій мірою свідчить про адаптацію людини до життя;
3. розв'язування екстремальних поведінково-практичних ситуацій; вони зустрічаються нечасто в життя звичайної людини, однак вміння вирішувати ці проблеми часто стає умовою виживання.

Розглянуті ситуації не є винятковими, пов'язаними з будь-якими професіями або видами трудової діяльності. Аналізуючи їх, людина повинна продемонструвати такі особливості практичного мислення, як прагматизм, вміння знаходити оптимальне рішення практичних проблем, здатність зрозуміти парадоксальність і протиріччя конкретних ситуацій; гнучкість в міжособистісних контактах, чутливість, увага до деталей і т.п.

Література:

1. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982-1984. Т. 4.
2. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления. М.: Наука, 1985.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1965.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975.
5. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. М.: Машиностроение, 1984.
6. Пушкин В.Н. Оперативное мышление в больших системах. М.; Л.: Энергия, 1965.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989.
9. Семенов И.Н., Советов А.В. Стили профессионального мышления в решении проектно-творческих задач // Новые исследования проблемы когнитивных стилей в психологии / Под ред. Г.А. Борулавы. М.: Рос. психол. об-во, 1995. С. 32-42.
10. Теплов Б.М. Избр. труды: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985.
11. Amthauer R. Intelligenz und Beruf // J. für Experimentelle und Angewandte Psychol. 1953. Bd. 1. S. 21-37.
12. Arntzen F. Einführung in Begabungspsychologie. Güttingen: Hogrefe, 1976.
13. Bohman S. What is intelligence? Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1980.
14. Guilford J. Personality. N.Y.: Norton, 1959.
15. Holliday S., Chandler M. Wisdom: Explorations in adult competence // Contributions to Hum. Devel. 1986. V. 17.
16. Sternberg R. The triarchic mind. N.Y.: Viking, 1988.
17. Wechsler D. Wechsler intelligence scale for children - Revised. Manual. Baltimore: Williams & Wilkins, 1974.

*Малиш А. М.,
старший науковий співробітник
відділ інтелектуального розвитку
обдарованої особистості
Інституту обдарованої дитини
НАПН України*

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОБДАРОВАНИХ

Анотація: актуальність статті полягає в розвитку компетенції сучасного педагогічного працівника, наявності базових професійних знань, формування професійних вмінь, а також гуманістичної спрямованості як характерної риси особистості майбутнього фахівця. Окремі питання підготовки майбутніх соціальних педагогів, які є важливими для успішної підтримки процесу соціалізації обдарованих учнів.

Ключові слова: освітньо-виховний процес, обдаровані школярі, професійна спрямованість, соціальні педагоги.

Annotation: the relevance of the article is to develop the competence of a modern pedagogical worker, the availability of basic professional knowledge, the formation of professional skills, as well as humanistic orientation as a characteristic feature of the personality of a future specialist. Some issues of the training of future social educators, which are important for the successful support of the process of socialization of gifted students.

Key words: educational process, gifted schoolchildren, professional orientation, social pedagogues.

Проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до СПС обдарованих школярів, є багатоаспектною, і потребує, по-перше, загальнонаукового аналізу проблеми професійної підготовки майбутнього соціального педагога; по-друге, аналізу питань формування готовності до професійної діяльності майбутнього фахівця зазначеного профілю в контексті нашого дослідження.

В енциклопедії професійної освіти поняття «підготовка» визначається як «загальний термін, що використовується для вирішення освітніх завдань щодо засвоєння соціального досвіду з метою його застосування для виконання специфічних завдань практики або навчального плану».

Як зазначено у «Словнику-довіднику з педагогіки» та педагогічному словнику, підготовка – це «формування та збагачення настановлень, знань, умінь, необхідних для адекватного виконання специфічних завдань, а професійна підготовка розглядається як «прискорене набуття майбутнім спеціалістом навичок, необхідних для виконання певної діяльності».

Ю. Галагузова розглядає професійну підготовку як «процес та результат формування готовності до певного виду професійної діяльності, яка здійснюється через оволодіння сукупністю спеціальних знань, умінь, навичок». В. Нікітін надає більш широке визначення підготовки, розуміючи її як «освітньо-виховний процес, що включає в себе вивчення дисциплін, практику з профілю спеціальності, виховання навчання навичкам та вмінням аналітико-дослідницької та науково-педагогічної діяльності».

Розглядаючи підготовку майбутніх соціальних педагогів до СПС обдарованих школярів вважаємо доцільним звернутися до праць Н. Кузьміної, в основу яких покладено логіку розгортання діяльності педагога та його якостей. Учена обрала відповідний задуму підхід для опису функцій та особистісних якостей педагога.

Розглядаючи педагогічну діяльність як низку взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, Н. Кузьміна пропонує своєрідну концепцію структури педагогічної діяльності, яку складають такі компоненти: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний. Гностичний компонент передбачає вивчення методів впливу

на об'єкт своєї діяльності, проектувальний – планування змісту та способів функціонування педагогічного процесу, метою конструктивного компоненту є усвідомлення педагогом перспектив своєї роботи, творчу зміну та перетворювання навчального матеріалу, проектування діяльності учня та його особистості; організаційний компонент охоплює організацію діяльності педагога й учнів; комунікативний передбачає налагодження й узгодження взаємин із вихованцями, батьками, колегами.

Повною мірою погоджуємося з думками учених (В. Осадчий, І. Островська та ін.), які підкреслюють, що в сучасній суспільній ситуації педагог має забезпечувати «становлення творчої, активної особистості, з чітко вираженою суб'єктною позицією, здатною швидко адаптуватися до умов швидкозмінного суспільства».

В останні десятиріччя виконано велику кількість наукових досліджень, у яких розглянуто різноманітні аспекти підготовки майбутнього соціального педагога до професійної діяльності, серед яких для нашого дослідження інтерес мають такі: А. Балас, Н. Басов, О. Бевз, І. Богданова, Р. Вайнола, Т. Веретенко, М. Галагузова, Ю. Галагузова, А. Калініченко, В. Масленнікова, О. Міхеєва, Л. Міщик, В. Поліщук, З. Фалинська, Д. Чернишова. Учені визначають, що для сучасного педагогічного працівника важливими є наявність базових професійних знань, формування професійних умінь, а також розвиток гуманістичної спрямованості як характерної риси особистості майбутнього фахівця.

Із метою виокремлення *специфіки* підготовки майбутніх соціальних педагогів до СПС обдарованих школярів нами здійснено аналіз науково-методичної літератури і визначено чинники, які впливають на цей процес. М. Ходак визначає такі з них: зміни соціально-економічної системи; духовне життя суспільства; соціальні проблеми (бідність, безробіття); соціальні та психологічні конфлікти; відсутність цілісної соціальної політики захисту сім'ї та дитини; проблеми соціально-педагогічної профілактики та реабілітації; проблема торгівлі людьми; соціальний супровід дітей, батьки яких виїхали за кордон. Автор розглядає підготовку соціальних педагогів як «процес і результат оволодіння цінностями соціально-педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями, навичками, поєднання теоретичного і практичного складників». Завдання такої підготовки, на думку дослідниці, полягає у створенні системи підготовки соціальних педагогів, а також у визначенні сфери їхньої професійної діяльності.

Беручи за основу дане визначення, підготовку соціальних педагогів до СПС обдарованих школярів розглядаємо як процес та результат оволодіння майбутніми соціальними педагогами знаннями про особливості та труднощі обдарованих школярів й формування системи цінностей у майбутніх фахівців, що забезпечить їхню ефективну взаємодію з обдарованими школярами та їхнім оточенням.

Виходячи з вищезазначеного, мета підготовки майбутніх соціальних педагогів до СПС обдарованих школярів полягає у формуванні професійної

готовності фахівця, здатного ефективно впливати на вирішення проблем соціалізації обдарованих школярів, розвивати свої здібності, виявляти інтерес, творчий підхід до взаємодії з обдарованими школярами та їхнім оточенням.

На думку І. Ковчиної проблема професійної підготовки соціального педагога в сучасній науці розглядається у двох аспектах: а) формування особистості, підготовленої до виконання як освітніх, так і супутніх (правових, виховних, реабілітаційних тощо) функцій; б) формування спеціаліста системи освіти та соціальної сфери, який поряд з основними професійними вміннями соціального педагога володіє ще й прикладними вміннями соціально-правової діяльності як засобами педагогічної дії. Згідно з поглядами автора, суть підготовки соціальних педагогів полягає у формуванні спеціаліста, здатного не лише до загальноприйнятих основних педагогічних завдань, але і до успішного виконання діяльності у різних напрямках.

Л. Акімова вважає, що професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів включає: 1) оволодіння студентами психолого-педагогічними знаннями (основи соціально-педагогічної роботи, історичний аналіз); 2) забезпечення зв'язку теорії та практики; 3) опанування системою громадянського, морально-духовного, естетичного, екологічного, фізичного виховання; 4) організація позааудиторної навчально-виховної роботи, заохочення, формування творчої індивідуальності соціального педагога.

Враховуючи специфіку роботи соціального педагога з обдарованими школярами у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів, вважаємо за потрібне враховувати ідеї вищезазначених авторів і особливо такі два компоненти, як: сформованість психолого-педагогічних знань стосовно роботи з обдарованими дітьми та розвиток творчої індивідуальності соціального педагога, який працюватиме з обдарованими школярами.

Узагальнюючи наведені погляди вчених, *професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів до СПС обдарованих школярів* розглядаємо як навчально-виховну діяльність, що передбачає надання студентам загальнопедагогічних та спеціальних знань, умінь та навичок, формування позитивної професійної мотивації до відповідної діяльності та професійно значущих особистісних якостей.

Результатом такої підготовки є *готовність майбутнього соціального педагога до здійснення СПС обдарованих школярів*, яка свідчить про те, що майбутній фахівець здатний на високому рівні виконувати свої професійні функції у вказаному напрямі. Розкриємо суть і структуру зазначеного поняття.

Поняття «готовність» у Великому тлумачному словнику сучасної української мови визначається як «бажання зробити що-небудь». Питання готовності до педагогічної діяльності детально розглянуто в наукових працях Н. Абрамовських, В. Гриньової, З. Курлянд, В. Лозової, І. Островської, О. Попової, І. Ревенко, В. Сластьоніна.

Так, В. Гриньова розглядає готовність з урахуванням компетентнісного підходу через сформованість компетенцій майбутнього фахівця. В. Лозова

трактує готовність як цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності та охоплює професійно-педагогічні погляди, переконання, професійні знання, вміння, навички, професійне самовдосконалювання. Співзвучним є підхід до визначення даного поняття О. Поповою і І. Ревенко, які визначають професійну готовність як стійке інтегративне особистісне утворення, що включає професійні мотиви, цілі, загальнонаукові та професійні знання й уміння, особистісні якості майбутнього педагога, що забезпечують ефективне здійснення професійної діяльності.

З. Курлянд визначає готовність як «цілісну, інтегровану якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибіркочу прогнозуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості. У такому розумінні формування готовності означає орієнтування процесу професійної підготовки на розвиток психологічних здібностей, творчих можливостей суб'єкта до майбутньої професійної діяльності, створення, розвиток і корекцію вмінь і навичок, від яких залежить успішне виконання професійних функцій і обов'язків.

Є. Ільїн визначає готовність як оптимальний робочий стан, який характеризується тривалим збереженням працездатності, найбільш швидким утягуванням і відновленням сил; адекватною реакцією на зовнішній вплив; складністю в роботі всіх систем, ритмічністю, синхронністю.

Нам імпонує позиція В. Сластьоніна, у якій певною мірою інтегровано вищезазначені підходи. Учений виділяє такі види професійної готовності щодо педагогічної діяльності:

1) психологічна готовність – сформована спрямованість на педагогічну діяльність, наявність інтересу до предмета й потреба самоосвіти в цій галузі знання, розвиток професійного мислення;

2) науково-теоретична готовність – наявність необхідного обсягу суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, необхідних для професійної діяльності;

3) практична готовність – наявність сформованих на потрібному рівні професійних умінь і навичок;

4) психофізична готовність – наявність емоційно-вольових передумов для оволодіння педагогічною діяльністю й певною педагогічною спеціальністю, формування професійно значущих особистісних якостей.

В. Сластьонін вважає доцільним розглядати готовність як мету професійної підготовки, котра централізує її результати, оскільки є сукупним вираженням спеціально спрямованого розвитку особистості, впливу на різні сторони психіки студента, і є сукупністю мотивів, знань, умінь і навичок, а також професійно важливих якостей особистості, які повинен мати майбутній педагог для успішного здійснення відповідної професійної діяльності.

Визначимо *структуру* готовності майбутніх соціальних педагогів до здійснення СПС обдарованих школярів.

Аналіз наукової літератури з питань дослідження показав, що єдиного підходу до визначення структури готовності до педагогічної діяльності немає.

Так, З. Курлянд визначає такі компоненти професійної готовності до педагогічної діяльності: мотиваційний (наявність мотивації на досягнення успіху, впевненість у собі як викладачеві, задоволення діяльністю), емоційний (відсутність емоційного напруження, страху перед аудиторією, уміння регулювати свої емоційні стани, наявність вольових якостей), особистісний (методологічна рефлексія, швидкість реакції на поведінку аудиторії й окремих студентів, нормальна втомлюваність), професійно-педагогічний компонент (уміння приймати педагогічно доцільне рішення у нестандартних ситуаціях, знання та вміння педагога – професійні, психолого-педагогічні, загальні, стійка потреба в самоосвіті, самопізнанні). Натомість, Л. Ліхницька пропонує виділити мотиваційний, орієнтаційний, операційний; І. Галатир – мотиваційно-ціннісний, особистісно-професійний, діяльнісно-професійний компоненти.

З. Фалинська визначає такі складники готовності майбутніх соціальних педагогів до практичної діяльності, як: позитивне ставлення до практичної діяльності, знання теоретичних і психологічних основ, володіння вміннями та навичками практичної підготовки, здібності адекватно сприймати завдання, високорозвинуті почуття студентів у практичній діяльності за своєчасне виконання завдань, здібність особистості до вдосконалення типу нервової системи, вироблення індивідуального стилю у практичній діяльності та рівні готовності до її організації.

Більшість дослідників єдині в тому, що необхідними складовими готовності до професійної діяльності є спрямованість особистості на виконання певного виду діяльності, усвідомлення її необхідності, оцінка своїх можливостей щодо її виконання.

Ураховуючи різні підходи вчених щодо визначення структури готовності педагога до професійної діяльності у *структурі* готовності майбутніх соціальних педагогів до СПС обдарованих школярів виокремлено мотиваційний, теоретичний, практичний і особистісний компоненти.

Розкриємо *зміст* даних компонентів. Зазначимо, що в ході визначення змісту структурних компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до СПС обдарованих школярів було враховано теоретичні здобутки вчених з досліджуваної проблеми, освітньо-кваліфікаційну характеристику випускника відповідного фаху, а також мету, завдання й зміст СПС обдарованих школярів.

Мотиваційний компонент відображує психологічну складову готовності майбутніх соціальних педагогів до СПС обдарованих школярів, яка потребує спеціального розгляду, оскільки, як слушно наголошують М. Дьяченко і Л. Кандибович, психологічна готовність – це первинна фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності.

Психологічна готовність майбутнього соціального педагога до СПС обдарованих школярів обумовлюється спрямованістю, позитивними ставленнями, потребами, інтересами, установками та іншими психологічними характеристиками майбутнього фахівця.

Передумовою професійного становлення й розвитку майбутнього педагога є *професійна спрямованість*, яка полягає у стійкій мотивації

майбутнього фахівця, визначає стан його готовності до продуктивної педагогічної діяльності, дає можливість у майбутньому досягти високої результативності своєї праці.

Відносно педагогічної спрямованості особистості слід зазначити, що у психолого-педагогічній науці ця категорія визначається по-різному, зокрема, як:

- інтерес до професії, бажання займатися нею;
- взаємодія інтересу, любові до дітей, відповідальності за обрану справу перед суспільством, цілеспрямованості в оволодінні професійною майстерністю, потреби в педагогічній діяльності;
- узагальнена характеристика особистості педагога, комплекс її особистісних якостей, що спонукають людину до самореалізації в педагогічній діяльності.

Повною мірою погоджуємося з твердженням В. Сластьоніна, який вважає за необхідне в процесі професійної підготовки врахувати такі складники професійної спрямованості особистості педагога:

1) соціально-моральний, в основі якого лежить ідейна переконаність, що визначає всі інші властивості та характеристики особистості (соціальні потреби, моральні й ціннісні орієнтації, відчуття суспільного обов'язку, громадянської відповідальності);

2) професійно-педагогічний, що відіграє особливу роль, є каркасом, навколо якого компонуються основні професійно значущі властивості особистості педагога (інтерес до професії, любов до дітей, педагогічне покликання, педагогічний обов'язок і відповідальність, захопленість педагогічною роботою, спостережливість, педагогічний такт і справедливість, авторитетність, уява, організаційні здібності, моральні й ділові якості);

3) пізнавальний, основу якого складають духовно-культурні потреби, насамперед, потреба у знаннях, а також пізнавальні інтереси.

Отже, професійно-педагогічна спрямованість є системоутворювальною властивістю й містить такі показники, як інтерес до педагогічної професії і виховної діяльності, який виявляється в усвідомленні своїх здібностей і характеру, мотивів вибору професії, у сформованій потребі виховувати та навчати дітей, потребі в самовдосконаленні власної особистості та діяльності.

На тісний зв'язок готовності до будь-якої діяльності з мотивацією, психічними процесами особистості вказують переважно всі науковці, які займаються дослідженням проблем підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності (І. Богданова, В. Гриньова, Н. Кузьміна, А. Ліненко, І. Островська, Ю. Пелех та інші). Готовність до професійної діяльності обумовлюється спрямованістю, позитивними ставленнями, потребами, інтересами, установками та іншими стійкими професійними мотивами й іншими психологічними особливостями майбутнього фахівця.

Залежно від спрямованості мотиваційної підструктури готовності майбутнього соціального педагога до СПС обдарованих школярів, ставлення

студента може бути індивідуалістичним або колективістським (групове, суспільне). У вивченні особливостей ставлення майбутніх соціальних педагогів до здійснення СПС обдарованих школярів, їх умовно було розподілено за такими типами: позитивно-активне, позитивно-пасивне, індиферентне, негативне з колективістичною або індивідуалістичною спрямованістю.

Указаний підхід до розподілу різних типів ставлення майбутніх фахівців до зазначеного виду професійної підготовки дає можливість розробляти особистісно орієнтовану програму (модель) педагогічного впливу на різні групи студентів, за якої процес формування мотиваційної сфери майбутніх фахівців позитивно впливатиме на сформованість відповідної професійної готовності.

Вченими-психологами (Д. Кікнадзе, О. Леонтьєв та ін.) доведено, що будь-яка діяльність обумовлена певною потребою.

Провідну роль у мотивації до підготовки майбутнього соціального педагога до СПС обдарованих школярів відіграють професійні потреби, що є потребою у взаємодії з обдарованими учнями, спрямованою на їхню соціалізацію. Як відомо, формою прояву потреби є інтерес. Професійні потреби лежать в основі професійних інтересів і є стимулятором їхнього формування та розвитку. Професійний інтерес – це особливий вид інтересу як загального психологічного феномену.

У контексті нашого дослідження *інтерес* розглядаємо як вибірккову предметну спрямованість, ставлення людини до об'єкта, а *професійний інтерес* – як спрямованість майбутнього фахівця на професійну діяльність. Така спрямованість, яка пов'язана з потребою особистості займатися найбільш значущою для особистості справою, позитивно впливає на всі психічні процеси, функції та здібності особистості, внаслідок чого відбувається активізація діяльності майбутнього фахівця.

Визначаючи готовність майбутніх соціальних педагогів як складне, багатоаспектне, особистісне утворення, І. Галатир і О. Діденко акцентують увагу на її зв'язку з глибинними структурами особистості, з її *ціннісно-смісловою сферою*, розумінням призначення майбутньої діяльності соціального педагога». Згідно з поданим визначенням готовність соціального педагога передбачає розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього фахівця соціально-педагогічного профілю, що забезпечуватиме підвищення рівня його професіоналізму. Отже, сформованість ціннісно-сміслової сфери майбутніх соціальних педагогів у процесі їхньої професійної підготовки є передумовою для формування інших компонентів готовності соціального педагога до СПС обдарованих школярів.

Цінності, якими керується майбутній соціальний педагог у процесі професійної підготовки, пов'язані зі світоглядною позицією людини, з її особистісними пріоритетами]. У нашому випадку він відображує визнання підготовки до здійснення СПС обдарованих школярів як цінності, життєвої необхідності, прийняття образів кращих педагогів як орієнтирів у професії, в інших питаннях професійно-аксіологічного характеру.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість стверджувати, що професійна спрямованість передбачає наявність у особистості певної *установки*. Установки, які мають в собі динамічні компоненти, викликають активність особистості на реалізацію її потреб і спрямовують на ті об'єкти оточуючого світу, які необхідні для задоволення цих потреб. Такі установки можна характеризувати і як спрямованість на професійну діяльність, яка залежно від того, наскільки стійкі та закріплені ці установки, орієнтує та регулює активність студента.

Особливе місце в готовності майбутнього соціального педагога до СПС обдарованих школярів відводимо такій особистісній підструктурі особистості студента, як *фасилітаційна позиція*, яку розглядаємо як систему настанов, що зумовлюють визначення ним цілей професійної діяльності, власного місця в ній, вибір засобів, дій, методів оцінки отриманих результатів, які в цілісному поєднанні забезпечують ефективну фасилітаційну взаємодію між педагогом та учнями.

Фахівцями з питань забезпечення фасилітації в педагогічній діяльності (О. Димова, С. Коломійченко, О. Фісун та ін.) доведено, що цей феномен передбачає організацію своєрідного типу міжособистісних взаємин, які забезпечують створення оптимальних умов для саморозвитку й самореалізації школяра, спонукають його до особистісно-духовної перебудови, виявлення активних зусиль для розкриття власних внутрішніх потенцій. Основними характеристиками таких педагогічних взаємин є взаємопізнання, взаєморозуміння, узгодженість спільних дій і взаємовплив між всіма учасниками. У такому випадку процес трансляції від педагога учневі певних цінностей перетворюється у вільний акт співпраці, співтворчості, який каталізує саморозвиток кожного суб'єкта, його повноцінну соціалізацію як особистості.

Отже, під фасилітацією вищезазначені вчені розуміють такий тип педагогічної взаємодії, яка забезпечує усвідомлений, інтенсивний і продуктивний саморозвиток її учасників, у якій головною метою діяльності є створення сприятливих передумов для реалізації внутрішніх сил кожної особистості. Причому серед основних змістових характеристик такої взаємодії науковці визначають такі: щирість і відкритість всіх учасників навчально-виховної комунікації, емпатичне розуміння педагогом своїх вихованців, розширення інформаційного поля школярів, відпрацювання загальних цінностей і сенсів спільної діяльності, «емоційне зараження» учнів почуттями та емоціями педагогами тощо (Р. Димуhamетов, О. Димова, С. Коломійченко, Л. Прокопів). Вважаємо, що саме такі взаємини мають бути встановлені між соціальним педагогом і обдарованим учнем у процесі СПС.

Основними ознаками педагогічної фасилітації О. Фісун вважає такі: відкритість, щирість у виявленні вчителем своїх думок, поглядів, переконань; сприйняття та прийняття кожної дитини як безумовної цінності, прояв поваги та толерантності до її інтересів, потреб, прагнень, впевненість у її широких можливостях; демонстрація вчителем

«емпатичного розуміння» дитини, здатність «подивитися» на внутрішній світ та поведінку учня мовби його очима; стимулювання, ініціювання і заохочення саморозвитку й самовиховання учнів у процесі педагогічної діяльності. У разі СПС з обдарованими школярами дані якості набувають особливої актуальності.

Для нашого дослідження є важливим те, що педагогічна фасилітація, як зазначає І. Пундік, виконує функції стимулювання, ініціювання та заохочення саморозвитку й самовиховання учнів у освітньому процесі за допомогою відповідно організованої педагогічної взаємодії, особливого стилю спілкування та особистісних властивостей педагога. Виходячи з цього визначення, ученим було виокремлено такі основні завдання фасилітації:

- розвиток індивідуальності, особистих здібностей та творчих проявів кожного учня;
- ініціювання, стимулювання різних видів активності школярів на всіх етапах навчально-виховного процесу, надання їм своєчасної педагогічної підтримки в їхньому особистісному становленні.

Фасилітаційна позиція передбачає, що педагог не намагається формувати особистостей з попередньо визначеними якостями, а допомагає їм саморозвиватися на основі врахування власних схильностей і прагнень, відпрацьовувати індивідуальний спосіб життя. Причому фасилітація для кожної дитини розбудується на основі врахування її індивідуального досвіду, життєвих принципів, уподобань тощо.

Важливу роль у формуванні спрямованості майбутніх соціальних педагогів на підготовку до СПС учнів відіграє потреба у *професійному самовихованні*, оскільки воно є однією з вищих форм саморозвитку людини. Із цього приводу відомий вітчизняний учений В. Лозовий зазначає: «Це є відносно відособлена діяльність, свідомо передбачена і керована суб'єктом з метою досягнення результатів, необхідних для забезпечення інших життєвих процесів і діяльностей».

Професійне самовиховання зумовлює випереджувальне віддзеркалення у свідомості людини тих дій і вчинків, які вона збирається зробити у процесі соціалізації та професійного становлення, визначення тих рис і якостей, які вона припускає виробити в собі для здійснення професійної діяльності. Якщо подібна «уявна програма» формується, вона спонукає особистість до практичних дій щодо її реалізації, створює стимули для виявлення вольових зусиль. Професійне самовиховання вимагає активного усвідомлення особистістю свого «Я», відносин із навколишнім світом, життєвого досвіду, самого процесу роботи над собою; управління собою, своєю поведінкою, внутрішнім станом. Для самовиховання характерні планування й організація своєї діяльності, контроль та оцінювання перебігу роботи й результатів, а за необхідності стимулювання або корекція своєї поведінки.

Враховуючи вищенаведені положення, визначили зміст *мотиваційного компонента* готовності майбутнього соціального педагога до здійснення СПС обдарованих школярів:

– професійна спрямованість на підготовку до здійснення СПС обдарованих школярів (ціннісні орієнтації й цільові установки, особистісно значущі професійні мотиви; мотиваційно-ціннісне ставлення до відповідної підготовки); фасилітаційна позиція;

– потреба в професійному саморозвитку та самовдосконаленні.

Аналіз наукових праць та інших вчених дав можливість дійти висновку, що готовність майбутнього соціального педагога до СПС обдарованих школярів як стійка характеристика його особистості, окрім психологічної готовності, включає також необхідні професійні знання, відповідні вміння, навички та професійно значущі особистісні якості.

Виокремлення *теоретичного компонента* у структурі готовності майбутнього соціального педагога до СПС обдарованих школярів обґрунтовуємо тим, що успішне здійснення соціальним педагогом СПС обдарованих школярів, як і будь-якої діяльності, неможливе без ґрунтовної теоретичної підготовки майбутніх фахівців у зазначеному напрямі.

Соціальному педагогу необхідні теоретичні та методичні знання, з організації соціально-педагогічної роботи взагалі і СПС зокрема. Отримання теоретичних і методичних знань забезпечує підготовку з конкретної спеціальності, а загальнопедагогічних, дидактичних і психологічних – загальну для професії педагога підготовку.

До знань, які складають загальну теоретичну готовність майбутнього соціального педагога відносимо:

- глибоке знання основних положень педагогічної й психологічної наук;
- вільне володіння методами вивчення обдарованості особистості учня, уміння проектувати розвиток кожного школяра як індивідуальності;
- ґрунтовне методичне озброєння як для організації соціально-педагогічної роботи взагалі, так і для СПС зокрема; володіння педагогічною технікою, мистецтвом організації співпраці з обдарованими учнями в будь-якій реальній ситуації.

Майбутній соціальний педагог має оволодіти педагогічними знаннями. Як підкреслює В. Гриньова, наукові педагогічні знання є певним чином упорядкованою і організованою системою знань, яка створює підґрунтя для творчості в цілісному педагогічному процесі, сприяє розвитку педагогічної культури. Важливість оволодіння студентами педагогічними знаннями пояснюється їхньою практичною спрямованістю, адже знання передусім – необхідний елемент і передумова практичного ставлення людини до світу, що є процесом створення ідей, котрі відображають об'єктивну реальність у формах її діяльності та існуючих у вигляді певної мовної системи. Тому педагогічне знання виступає як відображення у свідомості майбутнього соціального педагога педагогічної реальності, як уявлення про суть професійної діяльності, методи, засоби і форми її реалізації. Цю ідею знаходимо і у дослідженні Н. Майтенко-Калініної, яка включає до структури підготовки соціального педагога такі компоненти: формування знань з патопсихології, дефектології, психокорекції, психодіагностики; підготовку до здійснення психологічної

корекції з дітьми, які мають труднощі в адаптації, виховання якостей доступності, ширості, здатності до рефлексії. Крім того професійна підготовка майбутнього соціального педагога до СПС обдарованих школярів вимагає ознайомлення й засвоєння ними нормативно-правових документів щодо соціально-правового захисту особистості та прав дитини: «Декларація принципів терпимості», «Декларація прав людини», «Конвенція про права дитини».

Отже, підготовка майбутніх соціальних педагогів до здійснення СПС обдарованих школярів передбачає засвоєння студентами у процесі навчання системою знань, яку складають:

- *знання з педагогіки*: знання специфіки та способів педагогічної роботи з обдарованими учнями; про особливості моніторингу освітнього процесу;
- *знання з соціальної педагогіки*: знання суті, змісту й технології здійснення СПС обдарованих учнів;
- *знання з психології*: вікових і психологічних особливостей обдарованих школярів (їхніх мотивів і потреб, інтересів і нахилів, особливостей комунікації тощо);
- *знання з педагогічної конфліктології*: про причини виникнення та способи подолання конфліктів, характерних для обдарованих учнів;
- *знання нормативно-правових документів* щодо соціально-правового захисту особистості та прав дитини («Декларація принципів терпимості», «Декларація прав людини», «Конвенція про права дитини»).

Підготовка майбутнього фахівця до практичної професійної діяльності вимагає забезпечення процесу переходу від теорії до практики, іншими словами – перетворення знань у вміння й навички. З огляду на це у структурі готовності майбутнього соціального педагога до СПС обдарованих школярів важливе місце займає **практичний компонент**.

На практичній підготовці студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» і важливу умову формування їхнього майбутнього професіоналізму акцентують увагу З. Аксютіна, Т. Веретенко, М. Галагузова, Н. Гордієнко, М. Васильєва, І. Лешко, З. Фалинська та інші вчені.

Розглядаючи практичні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів Т. Веретенко наголошує на необхідності підвищення активності та самостійності студентів, а також ідея щодо збільшення періоду проходження практики. Погоджуємося з ученою та іншими фахівцями в тому, що в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до СПС обдарованих школярів має бути налагоджений зв'язок зі спеціалізованими закладами для обдарованих учнів для того, щоб студенти мали можливість перевірити на практиці засвоєні ними знання про особливості роботи соціального педагога з обдарованими школярами.

Вважаючи практику одним із важливих складників професійної підготовки соціального педагога, І. Лешко виокремлює такі завдання у зазначеному напрямі: адаптування студентів до реальних умов майбутньої професії, створення умов для практичного застосування теоретичних знань,

формування і удосконалення базових професійних навичок та вмінь, діагностика професійної придатності студентів, забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності.

З. Фалинська розглядає практичний компонент підготовки як основу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, суть якого полягає в ознайомленні студентів з прийомами та методами соціально-педагогічної діяльності та безпосередньому залученні їх до роботи під керівництвом досвідчених педагогів-наставників та викладачів-консультантів.

Ураховуючи завдання, які вирішує соціальний педагог у процесі СПС обдарованих школярів нами виокремлено такі групи вмінь:

- *інтелектуально-логічні вміння*: критично аналізувати, зіставляти й порівнювати педагогічні факти та явища, давати їм оцінку, аргументувати своє ставлення до них;

- *діагностико-прогностичні вміння*: на основі діагностичних процедур виявляти обдарованих учнів; уміння здійснювати моніторинг соціально-педагогічної діяльності, передбачати наслідки соціально-педагогічних впливів;

- *організаторсько-координаційні вміння*: визначати цілі й зміст СПС; генерувати ідеї та формулювати гіпотези; складати план дій, проектувати власну діяльність та дії учнів; виявляти ризики й потенційні труднощі обдарованих учнів у освітньому середовищі; координувати свої дії з іншими суб'єктами педагогічного процесу (вчителями, шкільним психологом, батьками);

- *конструктивно-комунікативні вміння*: уміння налагоджувати фасилітуючу взаємодію з учнями, викликати в них довіру, вирішувати й аналізувати конфліктні ситуації, діяти в нестандартних ситуаціях, емпатійні вміння тощо;

- *рефлексивно-корекційні вміння*: проводити рефлексійні дії, здійснювати профілактичну й корекційно-педагогічну роботу з обдарованими учнями.

Особистісний компонент готовності майбутнього соціального педагога до СПС обдарованих школярів відображує особистісні професійно значущі якості, які необхідні для роботи із зазначеним контингентом учнів. На підставі вивчення широкого кола наукових джерел з досліджуваної проблеми, власного педагогічного досвіду дійшли висновку, що виключно важливим для формування готовності майбутнього соціального педагога до СПС обдарованих школярів є розгляд здобутих ним знань і вироблення навичок крізь призму його професійно особистісного розвитку й саморозвитку, психологічних особливостей обдарованої дитини.

Серед якостей, що забезпечують професійну готовність майбутнього соціального педагога до СПС обдарованих школярів, на нашу думку, основними є такі: гуманістична спрямованість (любов до дітей, до інших людей, перцепція, емпатія), толерантність, тактовність, доброзичливість, комунікабельність тощо.

Особливу увагу слід звернути на *гуманістичну спрямованість*, яку О. Андрійчук визначає як «позитивне ставлення до професії, схильність та

інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку, задовольняти матеріальні й моральні потреби». Не можемо не погодитися і з Т. Даниловою, яка дещо інакше тлумачить дане поняття, визначаючи його як багатокomпонентне утворення, у структуру якого входить: високий рівень мотивації до оволодіння професією, у змісті якої домінують не лише пізнавальні, а й альтруїстичні, емпатійні мотиви роботи з людьми; готовність до співпраці; збалансована система екзистенційно-гуманістичних орієнтацій; високий рівень здатності до рефлексії і самопізнання.

І. Кадієвська зазначає, що в сучасних умовах підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ посилюються вимоги до їхніх особистісних якостей. Нам близька думка автора про те, що «навчальний процес з гуманістичною спрямованістю забезпечує відкриття в предметі безпосередньо людських сенсів». Використовуючи ідеї гуманізації навчання у процесі підготовки майбутніх соціальних до СПС обдарованих школярів ми передбачаємо необхідність розвитку в них таких важливих особистісних якостей: гуманізму, поваги, доброзичливості, емпатії, які, на нашу думку, є необхідними під час взаємодії з обдарованими школярами.

Отже, соціальний педагог, який працює з обдарованими школярами, має виявляти гуманізм, що передбачає поважне ставлення до учня, турботу про його благо, повагу до гідності, людяність у стосунках, піклування про стан школяра, повагу до дитини, визнання її унікальності.

Вчені (В. Гриньова, І. Островська та інші) слушно зазначають, що підґрунтям гуманістичної спрямованості педагога з повним правом можуть слугувати ідеї гуманної педагогіки, висвітлені у працях А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.

Соціальний педагог, працюючи з різними категоріями дітей, володіючи технологіями роботи з ними здатний знайти цей підхід та здійснити ефективний вплив у процесі соціалізації обдарованого школяра за допомогою доброзичливого й співчутливого ставлення до нього.

Доброзичливість як якість особистості, визначається у «співчутливому ставленні до інших, піклуванні про них, прояві доброго ставлення, прихильності, в основі чого лежить бажання зробити кому-небудь добро, принести користь». Отже, доброзичливість як особистісна якість соціального педагога є показником його готовності до професійної діяльності, що виявляється через прояв свого позитивного ставлення до людини та готовність підтримати інших. Під час спілкування з обдарованими школярами, поведінка яких відрізняється надмірною чутливістю, прояв доброзичливості є вкрай необхідним. До того ж поведінка обдарованих школярів іноді буває замкненою, тому доброзичливе відношення до них і сприятиме вирішенню внутрішніх конфліктів дитини.

Взаєморозумінню соціального педагога і учня під час їхньої взаємодії значною мірою сприяє *перцепція* та *емпатія*.

У соціальній психології термін «перцепція» (від лат. perceptio – психологічне сприйняття) використовується для позначення всіх форм

пізнавальних процесів, а сам процес перцепції розглядається в єдності з емоціями і мотивацією. У цьому зв'язку виділяються два рівні *соціально-педагогічної перцепції*. Перший рівень – когнітивний, якому властиві уявлення і поняття про іншу людину, що сформувалися в процесі пізнання. Другий рівень характеризує емоційну сторону соціальної перцепції – емпатію, тобто здатність проникати в почуття іншої людини, співпереживати і співчувати їй.

Перцепція передбачає розвиток здібності соціального педагога занурюватися у внутрішній світ суб'єктів педагогічного процесу, виявлення психологічної спостережливості, пов'язаної з розумінням особистості учня.

Сприйняття соціального педагога під час здійснення СПС має особливу специфіку: він прагне трансформувати уявлення про себе у сприятливу для досягнення своїх цілей сторону; увага насамперед зосереджена на смислових і оцінних інтерпретаціях об'єкта педагогічної взаємодії.

Необхідно зазначити, що успішному здійсненню соціальним педагогом процесу перцепції, поряд з ідентифікацією, сприяє рефлексія, яка виступає як один з найважливіших інструментів пізнання педагогом людей і самого себе.

Емпатію розглядаємо як важливу особистісну якість соціального педагога, оскільки вона передбачає здатність відчувати почуття і психологічний стан іншого, співпереживання, співчуття, чуйність та інші моральні вияви, що дуже важливо в роботі з таким складним контингентом, як обдаровані учні. Високий рівень емпатії проявляється у спонукальній силі, спрямованій на надання допомоги. Отже, надання допомоги обдарованим школярам, які мають труднощі соціалізації, готовність до організації соціально-педагогічного супроводу є високим рівнем прояву емпатії як професійно значущої якості особистості.

Готовність майбутнього соціального педагога до СПС обдарованих школярів вимагає такої якості, як *тактовність*. Педагогічний такт як почуття міри в поведінці і діях педагога, що включає гуманність, повагу до будь-якого суб'єкта педагогічного процесу, справедливість, витримку і самовладання, це вміння знайти підхід до будь-якого суб'єкта педагогічної діяльності, вміння впливати на його розум і почуття, надаючи їм бажаного змісту і спрямування. Тактовність вимагає обов'язково врахування індивідуальних особливостей обдарованого учня.

Поведінка обдарованих школярів часто відхиляється від норми, їх думки є оригінальними, вони часто не люблять рутинної роботи, що може викликати непорозуміння з боку педагогів, які на перше місце ставлять дисципліну та порядок. З огляду на це, важливою професійною якістю соціального педагога для успішного здійснення СПС є *толерантність*, що спрямовує міжособистісні взаємини суб'єктів СПС на співробітництво, пов'язує їх між собою, характеризується установкою на доброзичливе сприйняття «іншого», бажанням не лише зрозуміти, але й прийняти різні прояви, пов'язані з психологічними особливостями обдарованої особистості. Толерантність як якість особистості, спрямована на формування взаєморозуміння, поваги до інших, терплячості.

Толерантність розглядаємо як відсутність чи послаблення реагування на якийсь несприятливий чинник унаслідок зниження чутливості до його впливу. Зазначена якість виявляється в підвищенні емоційного реагування на проблемну ситуацію, а зовнішньо – у витримці, здатності адекватно її сприймати й нівелювати напруженість, конфліктогенність, які можуть виникати під час взаємодії з обдарованим учнем.

Соціальний педагог, володіючи навичками ведення бесіди з дитиною, розвиненими якостями терпимості, може спрямувати увагу дитини на розкриття власного творчого потенціалу у тій галузі, в якій дитині це вдається робити, навчити її демонструвати свої вміння та знання так, щоб не зривати навчальний процес, але для цього соціальний педагог повинен сам володіти своїм емоційним станом, знати причини виникнення конфліктів у вчителів та інших учнів під час взаємодії з обдарованою дитиною. Слід підкреслити, що складність вирішення завдань СПС обдарованих школярів посилюється наявністю у деяких педагогів, *негативних якостей*, як-от: знервованість, нетактовність, грубість, нездатність зрозуміти психологічний стан школяра, недостатній рівень загальної культури. Такі якості заважають установленню плідної, педагогічно доцільної взаємодії педагога і школяра, негативно впливають на формування особистості обдарованого учня.

Важливим елементом у структурі професійної готовності майбутнього фахівця до тієї чи іншої діяльності є *самооцінка* як результат розумових операцій особистості (аналізу, синтезу, узагальнення тощо). Одночасно самооцінка виступає суттєвим критерієм якості професійної підготовки, оскільки відіграє значну роль у формуванні Я-концепції особистості майбутнього педагога. Як зазначають учені, професійна самооцінка як складне динамічне особистісне утворення, особистісний параметр розумової і практичної діяльності виконує, насамперед, регулятивну функцію, допомагає майбутньому фахівцю постійно контролювати себе як суб'єкта діяльності, визначати ступінь засвоєння предметного змісту такої діяльності, прагнути до самовдосконалення. Визначені компоненти готовності майбутнього соціального педагога до СПС обдарованих школярів є взаємозалежними й перебувають у тісному взаємозв'язку, що відображено на рис. 1.

Отже, узагальнюючи ідеї вчених, готовність майбутніх соціальних педагогів до СПС обдарованих школярів розглядаємо як стійке особистісне утворення, яке включає чотири компоненти: мотиваційний, теоретичний, практичний, особистісний, у яких інтегровані мотиви (інтерес до роботи з обдарованими школярами, прагнення їм допомогти, потреба в розвитку),

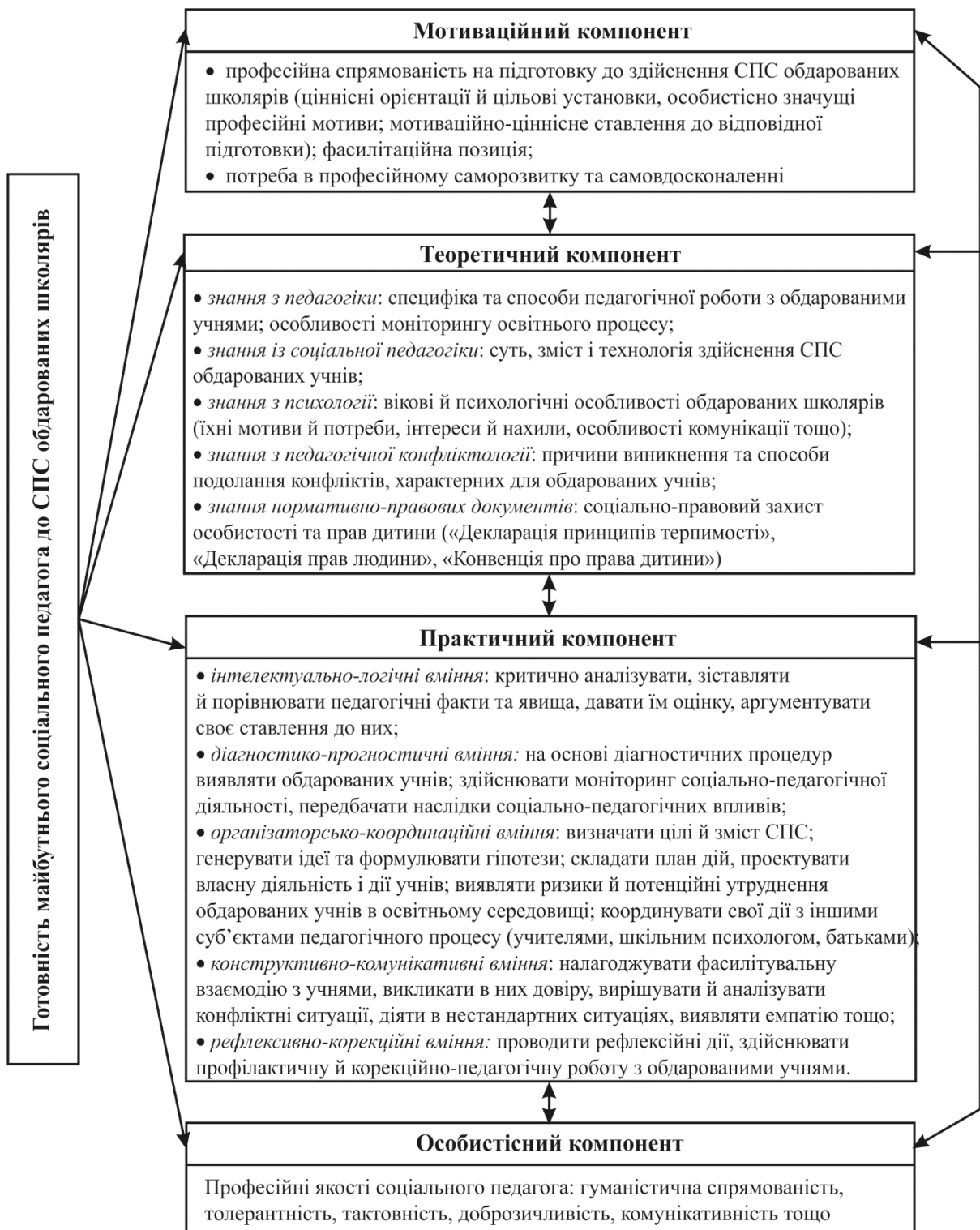


Рис. 1. Структура готовності майбутнього соціального педагога до СПС обдарованих школярів

цінності (на суспільну діяльність, професійне зростання, спілкування), знання (загальнопедагогічні і спеціальні щодо особливостей роботи з обдарованими школярами, здійснення СПС), уміння (інтелектуально-логічні, діагностико-прогностичні, організаторсько-координаційні, конструктивно-комунікативні, рефлексивно-корекційні), якості майбутнього фахівця (гуманістична

спрямованість, чесність, гідність, відповідальність, толерантність, тактовність, доброзичливість, комунікабельність тощо), що зумовлюють ефективне вирішення проблем і труднощів соціалізації обдарованих школярів за допомогою організації їхнього СПС.

Література:

1. Галагузова Ю. М. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов / Ю. М. Галагузова, Г. В. Сорвачова, Г. М. Штинова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
2. Ковчина І. М. Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Ковчина. – К., 2008. – 44 с.
3. Лапа О. В. Підготовка майбутнього соціального педагога до практичної роботи з молоддю у сільському соціумі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.В. Лапа. – К., 2012. – 287 с.
4. Ліхіцька Л. М. Компонентна структура готовності студентів інститутів мистецтв до мистецької інноваційної діяльності / Л.М. Ліхіцька // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка., 2011, № 7 (218). – Ч. І. – С. 37–42.
5. Никитин В. А. Социальная педагогика / В. А. Никитин. – М., 2000. – 269 с.
6. Онушкин В. Г. Энциклопедия профессионального образования в 3-х томах / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – М. : Рос. акад. образования. Ассоциация «Проф.образование». 1999. – 272 с.
7. Попова О. В. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків : монографія / О. В. Попова, І. В. Ревенко. – Х. : Вид-во «Щедра садиба плюс», 2014. – 196 с.
8. Слостенин В. А. Педагогика – инновационная деятельность / В.А. Слостенин. – М. : ИЧП Изд-во «Магистр», 1997. – 224 с.
9. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : «Сфера». 2004. – С. 286–287.
10. Gifted and talented students. Teachers. The Gifted Student in Science: Fulfilling Potential. A Resource Guide for Teachers. Educational Services Division (Anglophone). Revised, 2007. – 66 p.

*Міленін В.М.,
старший науковий співробітник
відділу проектування розвитку
обдарованості
Інституту обдарованої дитини
НАПН України*

ФОРМУВАННЯ ПРИЙОМІВ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Анотація: *в статті автор актуалізує питання організації процесу навчання, необхідність передбачати й спеціально формувати систему прийомів розвитку розумової діяльності та інтелектуальної обдарованості учнів старшої школи.*

Ключові слова: *інтелектуальна обдарованість, розумова діяльність, розвиток, процес навчання.*

Annotation: *in the article the author actualizes the organization of the process of training, the need to foresee and specially formulate a system of methods of development of mental activity and intellectual talent of high school students.*

Key words: *intellectual talent, mental activity, development, learning process.*

У різні роки в педагогічній теорії та практиці обґрунтовувалися різні форми й методи організації навчальної діяльності, що сприяють розвитку мислення учнів. Багато в чому це залежить від завдань, які стоять перед школою.

З огляду на виконання загальноосвітньою школою важливого соціального завдання – підвищення інтелектуального потенціалу суспільства й кожного індивіда – розвиток мислення має бути пріоритетним напрямом у педагогічній науці й практиці. Необхідне перетворення середньої школи зі школи ілюстративно-пояснювального навчання на школу розвивального навчання. Вітчизняна педагогічна наука й практика вже знають приклади успіхів розвивального навчання. Таке навчання обґрунтоване й у теорії педагогіки та психології. Тому нам здається, що розвиток учнів є результатом їх залучення до навчальної діяльності, яка ускладнюється, з орієнтацією на потенційні можливості особистості.

Проблеми розвивального навчання для вітчизняної освіти й донині залишаються значущими, важливими та не вирішеними остаточно. Різні аспекти розумового розвитку учнів у процесі навчання розглядалися в межах психології, педагогіки й ряду інших фундаментальних і прикладних наук.

На початку 30-х років минулого сторіччя Л. С. Виготський обґрунтував можливість і доцільність навчання, спрямованого на розвиток дитини. Він вважав, що поява нового в психіці під впливом навчання аж ніяк не є лише надбудовою над наявним рівнем розвитку або витісненням колишнього рівня новим. Утворені нове й старе взаємодіють, викликаючи внутрішні суперечності в психіці дитини, і просувають її розвиток.

Аналізуючи основні напрями вирішення проблеми інтелектуальної обдарованості, Л. С. Виготський систематизував наявні підходи до питання співвідношення розвитку й навчання в шкільному віці та об'єднав їх у три теорії.

Перша виходить із того, що процеси дитячого розвитку не залежать від процесу навчання. Навчання розглядається як суто зовнішній процес, що має узгоджуватися з ходом дитячого розвитку, але сам по собі активно в ньому не бере участі. «Розвиток має здійснити певні завершені цикли, певні функції повинні дозріти, перш ніж школа може приступити до навчання певних знань і навичок дитини. Цикли розвитку завжди передують циклам навчання» [1, с. 376]. Цієї теорії дотримувалися Ж. Піаже, А. Гезелл, З. Фрейд та ін.

Логічним є висновок: дана теорія не визнає розвивального навчання.

Друга теорія, за Л. С. Виготським, дотримується точки зору, згідно з якою навчання і є розвиток. Процеси навчання й розвитку відбуваються рівномірно, паралельно, і кожен крок у навчанні відповідає кроку в розвитку. За цією теорією, будь-яке навчання – розвивальне. Одним із прихильників цього підходу є американський психолог В. Джеймс.

В основу третьої теорії покладено вчення К. Коффки про психічний розвиток дитини, відповідно до якого розвиток у своїй основі має два різні за своєю природою, але взаємно зумовлені процеси. З одного боку, це дозрівання, що залежить від розвитку нервової системи, з іншого, – навчання, що, за визначенням К. Коффки, також є процесом розвитку [1].

Ця теорія, по-перше, поєднує дві протилежні позиції з питання співвідношення навчання й розвитку; по-друге, новою у вченні є ідея взаємного впливу двох основних процесів, з яких складається розвиток; по-третє, найістотнішим моментом цієї теорії є розширення ролі навчання в ході дитячого розвитку.

Критикуючи уявлення про незалежність процесів розвитку й процесів навчання, Л. С. Виготський показав, що між розвитком і навчанням існує складний динамічний взаємозв'язок, який змінюється з віком школяра. Він довів, що процеси розвитку не збігаються з процесами навчання; процеси розвитку є наступними після процесів навчання, й останні створюють зони найближчого розвитку. Це поняття дуже важливе для організації навчання, спрямованого на формування прийомів розумової діяльності учнів. Згідно з Л. С. Виготським, правильно організоване навчання тягне за собою дитячий розумовий розвиток, викликає до життя цілий ряд таких процесів розвитку, які поза навчанням взагалі були б неможливими. Навчання є, таким чином, внутрішньо необхідним і загальним моментом у процесі розвитку в дитини не природних, а історичних особливостей людини. Щоб навчання визначало розвиток, воно повинне орієнтуватися на ті психічні функції, які ще не дозріли, тобто на зону найближчого розвитку. «Педагогіка, – писав Л. С. Виготський, – повинна орієнтуватися не на вчорашній день, а на завтрашній день дитячого розвитку» [1, с. 251].

Загальний сенс уведеного Л. С. Виготським поняття «зони найближчого розвитку» полягає в наступному. На певному етапі свого розвитку дитина може вирішувати певне коло завдань під керівництвом дорослих, а не самотійно. Завдання та дії, виконувані дитиною спочатку під керівництвом й у співробітництві, саме й становлять зону її найближчого розвитку, оскільки потім будуть виконуватися нею цілком самотійно. «У дитини, – писав Л. С. Виготський, – розвиток зі співробітництва,... розвиток з навчання – основний факт... На цьому ґрунтується все значення навчання для розвитку, а це, власне, і є змістом поняття зони найближчого розвитку» [1, с. 250].

Для педагогічної психології поняття «навчання» й «учіння» не тотожні, хоча й близькі за змістом. Учінням вважають процес засвоєння того або іншого матеріалу, до якого індивід доклав зусиль, тоді як навчання пов'язують з певною формою участі інших людей в організації процесу учіння. У навчанні головним виступає процес учіння, оскільки зусилля педагогів спрямовані на цілеспрямоване керування учінням як первинним процесом.

Різні аспекти розвивального навчання розглядалися в межах асоціативно-рефлекторної й діяльнісної теорії учіння.

Методологічні основи асоціативно-рефлекторної теорії учіння було закладено Дж. Локком, а остаточного розвитку вона набула в класно-урочній системі Я. А. Коменського. Згідно з цією теорією, механізмом будь-якого акту учіння є асоціація як певний зв'язок між окремими подіями, близькими в часі, просторі, у чомусь подібними або відмінними. Людина здобуває поняття, спираючись на їх сенсорні компоненти, порівнює одиничні уявлення, позначає й виділяє в них за допомогою слів загальні властивості. Наочні образи, які ґрунтуються на почуттєвому пізнанні, необхідні для просування свідомості до узагальнень на основі порівняння. Формування асоціацій відбувається в процесі вправ.

Асоціативні теорії є підґрунтям пояснювально-ілюстративного навчання, яке переважає в традиційній школі. У результаті такого навчання в школярів не формується досвід творчої діяльності, уміння самотійного здобування знань. Проте деякі вітчизняні психологи й дидакти у своїх підходах до навчання дотримуються асоціативно-рефлекторної теорії учіння.

Так, дослідження процесу засвоєння учнями правилвідповідних дій, здійснюваних М. М. Шардаковим, показало, що в їх основі лежать узагальнені асоціації [2].

Під керівництвом В. В. Краєвського й І. Я. Лернера розроблено дидактичну теорію учіння, яка спирається на асоціативне засвоєння навчального матеріалу. Авторський колектив вважає, що для успішного засвоєння знань, умінь і навичок у роботі вчителя мусить бути певна логіка: сприйняття, усвідомлення й запам'ятовування учнями навчального матеріалу; формування вмінь і навичок за зразком; творче застосування засвоєних знань, умінь і навичок [3].

Крім того, у навчанні дидакти відзначають певну роль навчальної діяльності учнів, яка передбачає планування, виконання й контроль, а мотив,

система дій і контроль роблять діяльність більш ефективною при виконанні «репродуктивних і творчих завдань», що має своїм підґрунтям розвиток інтелектуальної обдарованості.

Отже, В. В. Краєвський та І. Я. Лернер спираються на концепцію діяльності взагалі й навчальної діяльності зокрема.

Д. М. Богоявленський і Н. О. Менчинська вважають, що “основним найпростішим елементом пізнавального процесу є асоціація, а головне завдання наших досліджень полягає в тому, щоб вивчити, яким чином утворюються асоціації та їх системи в умовах навчання” [4, с. 11-12].

Проте, на думку Н. Ф. Тализіної, асоціативно-рефлекторна теорія учіння, на яку посилаються Д. М. Богоявленський і Н. О. Менчинська, “не розкриває психологічних особливостей процесу засвоєння” [5, с. 241], оскільки він має діяльнісну природу. “Знання не можуть бути ні засвоєні, ні збережені поза діями того, кого навчають. Якість знань визначається змістом і характеристиками тієї пізнавальної діяльності, до складу якої вони ввійшли” [5, с. 41-42]. Психічні процеси, що регулюють діяльність, самі породжені діяльністю, а потім впливають на неї. Звідси виводиться можливість формування в учнів прийомів розумової діяльності шляхом певним чином організованої діяльності з опорою на вже сформовані психічні процеси. Отже, можна говорити про можливість цілеспрямованого впливу на розвиток мислення учнів у процесі виховання й навчання.

Усвідомлюючи обмеженість пояснювально-ілюстративного навчання, сучасна педагогічна наука орієнтує не на пасивне пристосування до наявного рівня розвитку учнів, а на формування психічних функцій, створення умов для їхнього розвитку в процесі навчання.

Останнім часом питання розвитку мислення, зокрема формування прийомів розумової діяльності розробляються в межах діяльнісної теорії навчання Л. С. Виготського, ідеї якого розвивалися в теорії діяльності О. М. Леонтьєва; у теорії навчальної діяльності В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, а також у роботах П. Я. Гальперіна, Н. Ф. Тализіної та ін.

Виходячи з діяльнісного підходу, ці психологи вважають, що розумовий розвиток людини відбувається тільки в результаті її діяльності, спрямованої на оволодіння суспільно-історичним досвідом людства – знаннями, уміннями, навичками, способами й нормами поведінки. «Для того, щоб підійти людині у своєму онтогенетичному розвитку до рівня, досягнутого людством, вона мусить протягом дитинства привласнити суспільний досвід, накопичений попередніми поколіннями, зафіксований у предметах матеріальної та духовної культури. Присвоєння здійснюється в активній, дійовій формі», – зазначав О. М. Леонтьєв [6, с. 115-116].

На думку А. М. Леонтьєва, діяльність може бути зовнішньою практичною та внутрішньою теоретичною. Між цими видами діяльності існують певні відношення. Внутрішні розумові процеси є нічим іншим, як результатом інтеріоризації та специфічного перетворення зовнішньої практичної діяльності. Під інтеріоризацією розуміють перехід, у результаті

якого зовнішні за своєю формою процеси із зовнішніми ж, речовинними предметами перетворюються на процеси, що протікають у розумовому плані, у плані створення; при цьому вони піддаються специфічній трансформації – узагальнюються, вербалізуються, скорочуються й, головне, стають здатними до подальшого розвитку, що переходить межі можливостей зовнішньої діяльності. Внутрішня за своєю формою діяльність походить із зовнішньої практичної діяльності, не відокремлюється від неї, а зберігає принциповий і двосторонній зв'язок. При цьому завдяки спільності будови внутрішньої теоретичної діяльності й зовнішньої практичної діяльності їхні окремі структурні елементи здатні переходити й переходять одне в одного. Таким чином, внутрішня діяльність постійно містить у собі окремі зовнішні дії й операції, а розвинена зовнішня практична діяльність – дії й операції внутрішні, розумові.

Практична діяльність має свою принципову будову. По-перше, вона відповідає тим або іншим потребам і порухам. По-друге, вона складається з дій, підпорядкованих свідомим цілям. По-третє, здійснюється за допомогою певних засобів і способів.

Із позицій діяльнісного підходу мислення, жива людська діяльність має таку ж принципову будову, що й практична. Як і практична діяльність, вона складається з дій, підпорядкованих свідомим цілям. Нарешті, як і практична діяльність, мислення здійснюється різними засобами, тобто за допомогою певних операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо).

Проте будь-яка діяльність складається не з однієї операції, а з багатьох, отже, вони повинні бути певним чином пов'язані між собою, застосовуватись у певній послідовності, мати певну логіку. Як вважає Л. Н. Ланда, процес виконання системи операцій є алгоритмічним процесом. Алгоритм як точний припис про виконання в певній послідовності елементарних операцій для розв'язання конкретного завдання є одним із видів загальних методів будь-якої діяльності. Таким чином, поняття “алгоритм” застосовується до діяльності, що здійснюється не тільки за допомогою практичних, фізичних дій, а й за допомогою розумових операцій. Однією з вимог, які висуваються до алгоритму як методу, є визначення кінцевого набору операцій, які використовуються в даній алгоритмічній системі.

У шкільному віці в учнів постійно формуються та розвиваються нові види діяльності, серед яких найбільш важливою є навчальна діяльність.

Теорія навчальної діяльності (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін) спирається на поняття “дія” і “завдання”. Дія передбачає перетворення суб'єктом об'єкта. Завдання містить у собі мету, представлену в конкретних умовах. “Розв'язання завдання полягає в пошуку суб'єктом тієї дії, за допомогою якої можна так перетворити умови завдання, щоб досягти необхідної мети. Навчання трактується з діяльнісних позицій, коли засвоєння того чи іншого матеріалу розкривається шляхом опису його перетворення на ситуації певного завдання” [7, с. 257].

Змістом навчальної діяльності виступають теоретичні знання, засвоєння яких у процесі цієї діяльності сприяє розвитку в школярів не тільки

теоретичної свідомості, а й мислення. Зміст і форми теоретичних знань, теоретичної свідомості й мислення змінюються.

В. В. Давидов і його послідовники вважають, що навчальна діяльність учнів будується відповідно до способів викладу теоретичних знань і способів сходження від абстрактного до конкретного. Мислення школярів у процесі навчальної діяльності подібне до мислення вченого [7].

П. В. Копнін зазначав, що: "...Між мисленням школяра й вченого є щось спільне, що вкладається у відомі міцні сталі гносеологічні й психологічні категорії" [8, с. 14]. Однак, учні не створюють понять, образів, цінностей і норм суспільної моралі, а лише привласнюють їх у процесі навчальної діяльності.

Структуру навчальної діяльності становлять такі компоненти: навчальне завдання, навчальні дії, дії контролю, дії оцінки.

Навчальне завдання, по-перше, передбачає аналіз його умов з метою виявлення в них загального відношення, що має закономірний зв'язок із різноманітними його виявами, тобто побудови змістової абстракції й змістового узагальнення. По-друге, потребує виведення на основі змістового узагальнення й абстракції часткових відношень, їх синтезу й, по-третє, на основі цього аналітико-синтетичного процесу оволодіння загальним способом уявної побудови досліджуваного об'єкта.

Вирішуючи навчальне завдання, учні опановують узагальнені способи предметних дій. Засвоєння таких способів, як вважає Д. Б. Ельконін, є основою зміни суб'єкта навчальної діяльності, тобто набуття школярами нових здібностей, що сприяє їхньому психічному розвитку [9].

Система дій має чотири компоненти: постановка проблеми; знаходження способу виходу із проблемної ситуації; моделювання загальних відношень у предметній, графічній, буквеній формі, розкриття властивостей даного; виділення й побудова системи часткових завдань; контроль та оцінка засвоєння знань.

Проблемна ситуація – це пізнавальне завдання, котре характеризується суперечністю між наявними в учнів знаннями, вміннями, відношеннями й висунутою вимогою. Значення пізнавального завдання полягає в тому, що воно викликає в учнів прагнення до самостійних пошуків його розв'язання шляхом аналізу умов і мобілізації наявних знань.

Перетворення умов завдання необхідне для виокремлення певного загального відношення об'єкта, який необхідно відобразити в теоретичному понятті. Таке перетворення умов завдання має цілеспрямований характер і скероване на знаходження способу виходу із проблемної ситуації. Пошук такого відношення є змістом розумового аналізу. Розумова дія спершу здійснюється в предметно-почуттєвій формі. К. Г. Шопіна вважає, що "знання загального постає насамперед не у своєму вербально-абстрактному вигляді, а моделюється, відтворюється у формі предметно-практичних і розумових дій, тобто постає як практична абстракція" [10, с. 61].

Навчальні моделі є важливою ланкою процесу засвоєння знань й узагальнених способів дії. Навчальною моделлю може вважатися зображення, яке відбиває загальне відношення цілісного об'єкта й забезпечує його наступний аналіз. Навчальна модель, виступаючи як продукт розумового аналізу, потім сама може стати особливим засобом мислення людини [11].

Вивчити властивості загального відношення учні можуть, перетворюючи й переконструюючи навчальну модель. Знайти загальний спосіб розв'язання навчального завдання вони зможуть, орієнтуючись на загальні відношення досліджуваного об'єкта. На основі навчального завдання розв'язуються часткові, із конкретизацією загального способу розв'язання, а це приводить до конкретизації поняття. Тому виділення й побудова системи часткових завдань – важлива й необхідна навчальна дія.

У засвоєнні школярами знань і вмінь істотну роль відіграють дії контролю й оцінки. Контроль дає змогу встановити відповідність навчальних дій умовам і вимогам навчального завдання, а перевірка засвоєння загального способу розв'язання навчального завдання й відповідності результату навчальних дій їхній кінцевій меті здійснюється дією оцінювання.

Аналізуючи становлення навчального завдання й навчальних дій, В. В. Давидов описав три етапи навчальної діяльності [11].

Перший – перетворення практичного завдання на навчально-практичне. Для цього школярі виокремлюють у діяльності проміжну мету. Коли її досягнення контролюється й оцінюється вчителем, а умови виконання дій ускладнюються, то мета стає відносно самостійною, а вихідне завдання перетворюється на навчально-практичне.

Дослідження В. В. Давидова показали, що перетворення практичного завдання на навчально-практичне відбувається в процесі спільно-розподільної діяльності вчителя й учнів, основними ланками якої є: постановка практичного завдання; спільний аналіз умов, яким необхідний новий спосіб дії; спільне виділення проміжної (навчальної) мети й способів її досягнення; фіксація в моделі умов і способів здійснення виділеної навчальної дії; постановка навчально-практичного завдання, що потребує відтворення й конкретизації навчальної дії; аналіз на основі моделі умов даного завдання й відтворення дії; спільне здійснення контролю й оцінка відтвореної дії [11].

Випадання будь-яких ланок порушує цілісну структуру діяльнісного акту. Діяльність перетворюється на набір дій учителя й учнів.

Важливим моментом у виділенні власне навчальних дій В. В. Давидов вважає введення в діяльність понять, які на другому етапі формування навчальної діяльності включаються в ситуацію навчально-практичного завдання. За допомогою введеного поняття учні досліджують умови завдання, таким чином з навчально-практичного воно перетворюється на навчально-дослідницьке. Учень у такій ситуації не тільки сприймає поставлене вчителем практичне завдання, а й самостійно будує план своєї навчальної діяльності. Висунутий план контролює навчальні дії, і якщо оцінка результатів негативна,

“сам план виступає об’єктом рефлексивного контролю, що стає формою вияву рефлексії в навчальній діяльності” [11, с. 175-176].

Третій етап – перехід до аналізу поняття як системи, що розвивається. Такий процес потребує логіки формування практичної дії та конкретизації способів її здійснення. На цьому етапі учень виділяє навчально-практичне завдання, аналізуючи умови практичних завдань, при цьому практична дія перетворюється на операцію. Навчальна діяльність набуває специфічних мотивів, мети й способів здійснення дій.

Таким чином, аналіз формування навчальної діяльності, проведений В. В. Давидовим, дав змогу поділити завдання навчального характеру на практичні й навчально-дослідницькі, виділити відповідно до такого поділу етапи формування навчальної діяльності, показавши її взаємозв’язок із предметно-практичною діяльністю [12].

Подальшого розвитку діяльнісна теорія навчання набула в теорії поетапного формування розумових дій, розробленій П. Я. Гальперінім і розвиненій Н. Ф. Талізінною та її школою.

Названа теорія розглядає навчання як систему певних видів діяльності. “Домовимося називати навчанням, – пише П. Я. Гальперін, – усяку діяльність, оскільки в результаті в її виконавця формуються нові знання й уміння, або колишні знання й уміння набувають нових якостей” [13]. На думку П. Я. Гальперіна, школярі в процесі учіння зайняті орієнтувальною й виконавчою діяльністю. Дослідження Н. Ф. Талізінної показали, що водночас із зазначеними видами діяльності повинна бути контрольна діяльність.

Орієнтувальна діяльність пов’язана з використанням людиною сукупності умов, необхідних для успішного виконання заданої дії. Такими умовами є дослідження й планування майбутньої діяльності.

Виконавча діяльність забезпечує задані перетворення в об’єкті дії, як ідеальні так і матеріальні, тобто результатом дослідження й планування має стати виконання діяльності.

Контрольна діяльність спрямована на спостереження за ходом виконання дії, на порівняння отриманих результатів із заданими зразками. З її допомогою здійснюється оцінка й корекція як орієнтувальної, так і виконавчої діяльності.

Головною умовою успішного формування розумової дії, вважають дослідники, є орієнтувальна основа дій, завдяки якій учні виконують засвоєну дію. Орієнтувальна основа дій – це результат орієнтувальної дії.

Орієнтувальна основа дій (ООД) – це та система умов, на яку спирається людина при виконанні дії. Дослідження змісту ООД показало, що вона містить у собі знання (повні й неповні) про об’єктивні умови успішного виконання дії, пов’язані з даною предметною ділянкою. Крім того, ООД містить ще й відомості (повні й неповні) про саму дію: про мету, склад і послідовність виконання операцій тощо.

Психологами експериментально виявлено три основні типи орієнтувальної основи дій, але теоретично їх може бути більше [14]. В основу виділення типів ООД покладено такі характеристики: а) повнота подання в

змісті ООД умов, що забезпечують успішність виконання дії; б) міра спільності орієнтирів, яка визначає межі використання даної ООД; в) спосіб одержання ООД суб'єктом дії (ступінь самостійності).

Перший тип характеризується неповним складом орієнтувальної основи. Орієнтири представлені в частковому вигляді й виконуються самим суб'єктом шляхом проб. Процес формування дії на такій орієнтовній основі відбувається дуже повільно, зі значною кількістю помилок. Сформована дія є чутливою до найменших змін в умовах виконання.

Другий тип ООД характеризується наявністю всіх умов, необхідних для правильного виконання дії. Проте ці умови задаються суб'єктові, по-перше, у готовому, і по-друге, у частковому вигляді, придатному для орієнтування лише в цьому випадку. Формування дії за такої орієнтувальної основи відбувається швидко й безпомилково. Сформована дія стійкіша, ніж при першому типі орієнтування. Але сфера перенесення дії обмежена подібністю конкретних умов її виконання.

Орієнтувальна основа третього типу має повний склад, орієнтири представлені в узагальненому вигляді, характерному для цілого класу явищ. У кожному конкретному випадку ООД складається суб'єктом самостійно за допомогою даного йому загального методу. Дії, сформовані на орієнтувальній основі третього типу, притаманні не лише швидкість і безпомилковість процесу формування, а й більша стійкість, широта перенесення.

Порівняння ефективності типів орієнтувальної основи дій показує, що найбільш продуктивним типом ООД є третій, який характеризується повнотою змісту ООД, узагальненістю її складових орієнтирів і самостійним способом отримання її суб'єктом дії в кожному конкретному випадку.

Третій тип ООД викликав великий інтерес дослідників іще й тому, що виявив значний розвивальний ефект. Н. Ф. Талізін вважає, що цей тип орієнтувальної основи діяльності дає змогу зрозуміти психологічно змістову природу спеціальних і загальних здібностей, а головне, відкриває реальні шляхи їх формування.

Кожен вид діяльності учіння складається із системи дій, об'єднаних одним мотивом, що забезпечують досягнення мети діяльності, складовими якої вони є. Оскільки "дія, – як пише Н. Ф. Талізін, – це одиниця аналізу діяльності учнів" [14, с. 95], то учителеві необхідно не тільки виділяти дії, що є складовими різних видів діяльності школярів, а й знати їх структуру, функціональні частини, основні властивості, етапи й закономірності становлення [14].

Дії, які є основою діяльності учіння, бувають трьох видів. Перші з них – дії, що підлягають засвоєнню; їх можна поділити на неспецифічні (наприклад, логічні прийоми мислення) і специфічні (основа математичних, лінгвістичних й інших видів пізнання). Дії, необхідні учням для організації будь-якої діяльності, зокрема й навчальної, є другою групою дій. До них належать вміння оцінювати, планувати, контролювати, коригувати свою діяльність. Треті забезпечують проходження учня етапами процесу засвоєння.

Виконання дії суб'єктом передбачає наявність в останнього уявлення про виконувану дію й про умови, у яких ця дія виконується. Носієм розглянутих дій є суб'єкт дії.

П. Я. Гальперін виділяє шість своєрідних перехідних станів процесу засвоєння нової дії [15].

На першому етапі формується мотиваційна основа дії. Мотив є обов'язковою умовою формування дій і знань, які складають їх. Мотивація необхідна для прийняття учнями навчального завдання й виконання адекватної йому діяльності. На цьому етапі формується ставлення суб'єкта до мети й завдання майбутньої дії та до змісту досліджуваного матеріалу. Для створення позитивної мотивації часто використовуються проблемні ситуації, вирішити які можна за допомогою тієї дії, до формування якої необхідно приступити. Проте, як показали дослідження, мотиваційний етап необхідний у тих випадках, коли учень не готовий до навчання. Коли така готовність є, цей етап може оминатися. Мотиваційний етап забезпечує лише включення учня в процес засвоєння, мотиваційна підтримка цього процесу потребує додаткових заходів. Визначенню умов, що забезпечують мотивацію учіння, присвячено спеціальні дослідження. Нами було визначено одну з таких умов [16; 17]: тип ООД, який використовується при засвоєнні даного предмета. З'ясувалося, що третій тип навчання має більшу мотиваційну силу, ніж другий.

На другому етапі учні одержують необхідні роз'яснення щодо мети дії, її об'єкта, системи орієнтирів. На цьому етапі учнів попередньо ознайомлюють із дією й умовами її виконання. Складається схема орієнтувальної основи дії. Важливість цього етапу полягає в тому, що перед учнями розкривається зміст ООД; відбувається введення до предмета вивчення; школярам пояснюють, як і в якому порядку виконуються операції, що входять у дію: орієнтувальні, виконавчі та контрольні. Залежно від типу орієнтувальної основи перед учнем відкривають або основні елементи, що складають певні явища конкретної галузі знань, або особливості якогось одного окремого явища.

Діяльність учителя на цьому етапі полягає в тому, що він екстеріоризує свої розумові дії, розкриває їх перед учнями в матеріальній або матеріалізованій формі. Учень, не володіючи цією дією, використовує раніше сформовані дії (частіше в перцептивній або розумовій формі) і складає орієнтовну основу нової дії. Але це ще не дія, а тільки ознайомлення з нею й умовами її успішного виконання. “Якою б не була за якістю орієнтувальна основа дії, – пише П. Я. Гальперін, – і як би вона не була подана – у вигляді уявлення чи зовнішньої схеми – вона все-таки залишається не більш ніж системою вказівок на те, як виконувати нову дію, і не є самою дією. Самої дії в нашого учня ще немає, він взагалі ще не здійснював її, а без виконання дії він не може навчитися” [15].

Дуже важливим є розуміння відмінності між тим, як робити, та можливістю зробити, оскільки в практиці навчання часом вважається, що коли учень зрозумів, значить він навчився, а отже й поставленої мети досягнуто.

Фактично засвоєння дії відбувається тільки через виконання даної дії самим учнем, а не шляхом спостереження за діями інших людей. На наступних етапах засвоювана дія виконується самим учнем.

На третьому етапі – етапі формування дії в матеріальному (або матеріалізованому) вигляді – учні виконують дію, але ще в зовнішній формі з розгортанням усіх операцій, які в неї входять. У такому вигляді відбуваються й орієнтувальна, і виконавча, і контрольна частини дії. Цей етап дає можливість учневі засвоїти зміст дії, а вчителю здійснити контроль за виконанням кожної операції, що входить до складу дії. Саме на третьому етапі має відбуватися підготовка до переходу дії на наступний етап, де зміниться форма дії. Для цього матеріальна (або матеріалізована) форма дії повинна сполучатися з мовленням: учні формулюють у мовленні те, що виконують практично, матеріально.

Четвертий етап передбачає формування дії як позамовленнєвої. Вона відбувається як подальше узагальнення, але залишається ще не автоматизованою і не скороченою. “На перших етапах мовлення було головним чином системою вказівок на такі явища, які безпосередньо відкривалися в сприйнятті: завданням учня було розібратися не в словах, а в явищах, розібратися в них й опанувати їх. Тепер же мовлення стає самостійним носієм усього процесу: і завдання, і дії” [15, с. 455]. Як показують дослідження, усне мовлення можна замінювати або поєднувати з письмовим. Важливою обставиною є й те, що мовленнєва дія обов’язково повинна бути засвоєна в розгорнутому вигляді: всі операції, із яких вона складається, мають не лише набути мовленнєвої форми, а й бути засвоєними в ній.

П’ятий етап – це формування дії в зовнішньому мовленні, подумки. На відміну від попереднього етапу, дія виконується беззвучно й без прописування – ніби промовляється подумки. Спочатку дія за такими характеристиками, як розгорненість, усвідомленість й узагальненість, не відрізняється від попереднього етапу. Але, набравши розумової форми, дія дуже швидко починає скорочуватися й автоматизуватися, набуваючи вигляду дії за формулою [15].

Із цього моменту дія переходить на заключний, шостий етап – етап формування дії у внутрішньому мовленні. Тепер дія стає автоматичною, недоступною самоспостереженню. На останньому етапі дія – це вже акт думки, де процес прихований, а свідомості відкривається лише продукт цього процесу.

Отже, розумова дія, породжена зовнішнім, матеріальним, зовсім не схожа на нього, а є продуктом поетапного перетворення останнього. “Поетапне формування ідеальних, зокрема розумових дій пов’язує психічну діяльність із зовнішньою, предметною, матеріальною діяльністю. Воно є ключем не тільки до розуміння психічних явищ, а й до практичного оволодіння ними” [15, с. 466].

Виокремлені П. Я. Гальперініми етапи формування нової дії здійснюються завдяки засвоєнню школярами готових знань, тому дослідниця

діяльність учнів може бути тільки на мотиваційному етапі. На інших рівнях учень зайнятий виконавчою діяльністю та контролем.

При організації процесу засвоєння знань, на думку П. Я. Гальперіна, важливо планувати не тільки певну систему дій, а й урахувувати їхні характеристики. До незалежних характеристик дії П. Я. Гальперін відносить форму, узагальненість, розгортання, освоєння [13; 15]. Для нашого дослідження з перерахованих характеристик найбільший інтерес становить форма дії, оскільки головна зміна дії пов'язана саме з її формою.

Форма дії характеризує ступінь (рівень) привласнення дії суб'єктом – головний аспект змін дії на шляху її перетворення із зовнішньої (матеріальної) на внутрішню (розумову). Розрізняють три основні форми дії: матеріальну, позамовленнєву й розумову. Крім того, є ще й матеріалізована форма, близька до матеріальної, та перцептивна – проміжна між матеріальною (або матеріалізованою) і позамовленнєвою.

Особливості матеріальної та матеріалізованої форми, які є вихідними, виявляються тоді, коли об'єкт дії дається школярам у вигляді реальних предметів (матеріальна форма дії) або у вигляді схем, креслень, моделей (матеріалізована форма дії).

Перцептивні дії, уміння бачити й чути, є теоретичними, їхні об'єкти – матеріальні предмети або моделі, схеми. Така форма дії виникає в результаті перетворення матеріальної та матеріалізованої дії [14].

Якщо об'єкт дії постає у формі зовнішнього мовлення (усного чи письмового), то таку форму вважають позамовленнєвою. У ній дія набуває характеру ідеального, теоретичного, проте поки що недоступного спостереженню.

Усі форми дії важливі, однак для нашого дослідження викликає інтерес розумова форма дії. Вона означає, що дія здійснюється подумки, її структурними елементами є уявлення, поняття, операції, здійснювані у внутрішньому мовленні. Можливість виконання дії цілком у розумовій формі означає, що дія пройшла весь шлях інтеріоризації, перетворилася із зовнішньої на внутрішню. Таким чином, розумова форма дії є заключною на шляху перетворення дії із зовнішньої на внутрішню.

Упродовж тривалого часу дослідники вважали, що починати формувати нову дію в учнів необхідно з матеріальної або матеріалізованої форми. Проте роботи Н. Ф. Талізінної показали, що вихідна форма дії залежить від стадії інтелектуального розвитку учня. Якщо він перебуває в стадії наочно дієвого інтелекту, то матеріальна форма дії є вихідною. Якщо ж розвиток школяра досяг стадії наочно-образного мислення, то вихідною формою дії може бути перцептивна тощо [14].

Розумова дія, використовувана в навчально-пізнавальній діяльності, як зазначено вище, є прийомом.

Поняття “прийом” увійшло в науку у зв'язку з розробленням проблем пам'яті. Роботи А. О. Смирнова показали, що між здатністю до виконання певної розумової операції та її фактичним використанням (як способу

запам'ятовування) може бути розбіжність. Звідси постає висновок: оволодіння прийомом не зводиться тільки до формування розумової операції – необхідна потреба у використанні певної операції як способу діяльності [18].

Дослідження Д. М. Богоявленського й Є. М. Кабанової-Меллер переконливо довели, що оволодіння узагальненими прийомами пов'язане з появою інтересу не тільки до змісту знань, котрі здобуваються, а й до способів їх здобування. Виникла мотивація важлива для самостійного відкриття учнями нових прийомів, необхідних їм для виконання нових видів діяльності.

На думку Л. Н. Ланди, виконання системи операцій є алгоритмічним процесом. Алгоритм як точний припис про виконання в певній послідовності елементарних операцій для розв'язання конкретного завдання є одним із видів загальних методів будь-якої діяльності. Таким чином, поняття “алгоритм” застосовується не тільки до діяльності, що здійснюється за допомогою практичних, фізичних дій, а й за допомогою розумових операцій. Однією з вимог до алгоритму як методу є визначення кінцевого набору операцій, які застосовуються в заданій алгоритмічній системі.

На основі досліджень психологів Д. М. Богоявленського й Є. М. Кабанової-Меллер методисти-географи Н. А. Лошкарьова, Л. М. Панчешникова розробили напрям цілеспрямованого формування в учнів прийомів розумової діяльності.

Психологи виходили з положення про те, що розумовий розвиток пов'язаний із двома категоріями явищ: по-перше, необхідне нагромадження фонду знань; по-друге, для характеристики інтелектуального розвитку важливі ті розумові операції, за допомогою яких знання здобувається. Тобто в дослідженні підкреслюється, що характерною рисою розумового розвитку є нагромадження фонду добре відпрацьованих і міцно закріплених інтелектуальних прийомів. Отже, розумовий розвиток характеризується й тим, що відбивається у свідомості, і більшою мірою тим, як відбувається це відображення.

З погляду методистів, учнів необхідно навчати прийомів розумової діяльності на основі виділення окремих дій прийому, розроблення систем завдань із кожного прийому, а також чіткої системи із застосування прийомів розумової діяльності, їхні дослідження були спрямовані на формування таких логічних прийомів, як аналіз-синтез, порівняння, установлення причинно-наслідкових зв'язків, прийомів узагальнення та систематизації знань, і проводилися на матеріалі з навчального предмета біології.

Усе вище викладене дає змогу зробити висновок, що в педагогічній теорії проблема формування прийомів розумової діяльності є частиною проблеми розвитку мислення особистості. Вона вирішується в межах психолого-педагогічних і дидактичних теорій, учень і концепцій, що розглядають закономірності розвитку мислення з позицій діяльнісного підходу.

Упровадження теоретичних розробок у шкільну практику залежить від дидактичного забезпечення всіх компонентів процесу навчання. Вважаємо, що дидакти й методисти мають показати спосіб переходу від педагогіки

грамотності до педагогіки розвитку, розробивши науково обґрунтований механізм такого переходу.

Інтерпретація поглядів психологів і дидактів проведена в методиках викладання навчальних предметів. Ми зупинимося на роботах у галузі методики викладання географії. Наш вибір зумовлений такими чинниками.

1. Освітня галузь “Географія” була й залишається однією з базових галузей у структурі змісту основної загальної й середньої (повної) освіти, її роль у системі шкільної освіти зумовлена значенням науки географії для формування географічної картини світу, для пізнання закономірностей природи Землі, для визначення закономірностей розвитку й розміщення населення й господарства на земній кулі, а також в окремих регіонах і країнах.

2. Курс географії своїм змістом і своєю конструкцією активно сприяє формуванню в учнів прийомів розумової діяльності. Структура змісту курсу географії містить у собі системи географічних понять, розвиток яких відбувається на різних теоретичних рівнях. До них належать “демографічна політика”, “природокористування”, “міжнародний географічний поділ праці” та ін. Кожне з цих понять використовується на певному етапі вивчення економічної й соціальної географії світу.

3. У практиці навчання, зокрема й у викладанні географії, недостатньо повно реалізовані досягнення психології й дидактики у плані формування в учнів прийомів розумової діяльності.

Аналізуючи наукові роботи, ми дійшли висновку, що є два шляхи розв’язання проблеми формування в учнів прийомів розумової діяльності. Розглянемо кожен із них.

У працях Л. С. Виготського [19] пропонується формувати прийоми розумової діяльності практичним шляхом:

- 1) через відбір змісту знань, які належить засвоїти;
- 2) через розташування матеріалу, який вивчається, у певній послідовності й у певному взаємозв’язку;
- 3) через організований відповідним чином виклад матеріалу, оскільки самі основи теорії, яку вивчають учні, відбивають певний спосіб наукового мислення.

Розвиваючи цю ідею, В. В. Давидов [7, 11], Д. Б. Ельконін [9] також пропонують перебудувати зміст навчальних предметів і логіку його викладу в навчальному процесі таким чином, щоб вони відповідали руху від загального до часткового, від абстрактного до конкретного. Така побудова сприяє тому, що учні оволодівають загальним методом аналізу, спрямованим не на виявлення специфічних ознак об’єктів, а на узагальнення тих загальних властивостей і відношень, які є істотними для конкретної характеристики кожного з них. Такий аналіз проходить ряд етапів, на кожному з яких відбувається перетворення розумових дій в учнів.

У свою чергу, цей шлях, запропонований психологами, практично реалізований у роботах ряду дидактів і методистів, які однак вважають, що хоча дедуктивна побудова предмета сприяє розвитку прийомів розумової

діяльності, але для більшості предметів природничо-наукового циклу одностороннє застосування тільки теоретичного пізнання в навчанні за рахунок зменшення питомої ваги емпіричного пізнання невиправдане.

Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін та ін. вважають, що дії, які входять у прийом, формуються в процесі оволодіння конкретним змістом, тобто увагу учнів слід більшою мірою звертати на зміст знань, а не на способи їх отримання. Описаний спосіб можна охарактеризувати як супутнє ознайомлення учнів з прийомами розумової діяльності в процесі вивчення нового, закріплення, узагальнення й систематизації вивченого матеріалу.

У педагогіці спосіб супутнього формування в учнів прийомів розумової діяльності знайшов відображення в працях В. В. Краєвського, І. Я. Лернера, О. Я. Савченко, М. М. Скаткіна, Ю. К. Бабанського, які розробили загальнодидактичну систему відбору змісту освіти. Значення праць цих авторів полягає в тому, що вони є теоретичною основою для визначення змісту освіти з кожного шкільного предмета, у тому числі й для створення існуючих нині державних програм і обов'язкового мінімуму змісту основної загальної освіти. Найбільш значущі спеціальні вміння перераховані у вимогах до рівня підготовки випускників основної школи. У цих документах зв'язок знань і спеціальних умінь із предмета з системою загальних прийомів розумової діяльності явно не представлений. Тому одне з завдань нашого дослідження – показати те, як у процесі навчання предмета можна формувати в учнів систему прийомів розумової діяльності, адекватну системі знань і спеціальних умінь із певного предмета.

Аналіз літератури показує, що спосіб супутнього ознайомлення учнів з прийомами розумової діяльності традиційно використовується при формуванні географічних знань і умінь.

У ряді досліджень показано, як можна використовувати прийоми розумової діяльності в процесі формування в учнів географічних понять (Л. І. Зеленська), географічної картини світу (А. Й. Сиротенко), системних і узагальнених знань (В. П. Корнеєв).

У працях В. П. Корнеєва доведено, що зміст курсу географії, представлений в узагальненому вигляді, сприяє не тільки більш ефективному засвоєнню знань учнями, а й їх розумовому розвитку. Автор пропонує методику формування в учнів узагальнених знань про географічні поняття, засновану на використанні школярами прийомів аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення, конкретизації.

Однак у всіх розглянутих дослідженнях головна увага авторів зосереджена на змісті знань, а питання формування в учнів прийомів розумової діяльності зачіпаються лише опосередковано, оскільки їм відводиться допоміжна роль.

Більшість же психологів і дидактів (Д. М. Богоявленський, Є. М. Кабанова-Меллер, І. Я. Лернер, Н. О. Менчинська та ін.) вважають, що формування в учнів прийомів розумової діяльності через організацію процесу отримання предметних знань відбувається стихійно, більш уповільнено, а значить, і менш

ефективно, ніж теоретичним шляхом, коли цих прийомів учнів навчають спеціально. Пояснюється це тим, що "...хоч як ретельно буде розроблений і заданий для засвоєння матеріал, сам по собі він ще не може забезпечити ефективного засвоєння знань. Для цього необхідний такий же ретельний відбір засобів засвоєння, тобто прийомів навчальної роботи, які дозволяють оволодіти заданим змістом" [20, с. 12].

Це також пов'язане з тим, що знання, засвоєні самі по собі, формують лише деякі розумові дії й на деякому рівні. І. Я. Лернер писав: "...немає гарантії, що в навчальному матеріалі, усному чи писемному, реалізовані всі операційні, пізнавальні структури, необхідні для розумового розвитку" [22, с. 42].

Д. М. Богоявленський [21] відзначає, що спеціальне навчання розумових прийомів набуває важливого значення вже тільки тим, що звертає увагу учнів на їхній внутрішній світ і зокрема на закономірності їхньої інтелектуальної діяльності.

Ми також вважаємо, що тільки супутнє формування в учнів прийомів розумової діяльності не передбачає певної системи в роботі вчителя, заміняє її випадковими епізодами, які залежать від усіляких ситуацій, що виникають у процесі навчання.

Ми визнаємо, що відбір навчального матеріалу, його розташування в певній послідовності й у взаємозв'язку є необхідною, але недостатньою умовою формування в учнів прийомів розумової діяльності. Для розв'язання цієї проблеми необхідно виконати й другу умову – спеціально формувати прийоми розумової діяльності в учнів.

Першими дослідили можливості розвитку учнів шляхом спеціального навчання їх прийомам розумової діяльності Є. М. Кабанова-Меллер [23, 24], Н. О. Менчинська [18, 25]. Вони ввели й саме поняття "прийом розумової діяльності". Дослідниці показали можливість і шляхи навчання учнів конкретним прийомам розумової діяльності, дослідили їх ефективність у розумовому розвитку учнів.

У нашому дослідженні ми спираємося на сформульовані Є. М. Кабановою-Меллер [22, 24] завдання, які необхідно розв'язати, щоб школярі "училися вчитися" й навчання дійсно стало розвиваючим:

- у навчальному предметі виділити систему прийомів розумової діяльності (загальних і спеціальних), якими мають оволодіти учні;
- кожен прийом об'єктивно виразити в переліку дій, які його складають;
- у предметній методиці навчання розробити, як навчати прийомів.

Уперше питання про практичне розв'язання перерахованих завдань у навчально-виховному процесі сформулював М. М. Скаткін [26]. Способи й методи спеціального навчання прийомам розумової діяльності були запропоновані в педагогічних працях М. Г. Дайрі, Л. В. Занкова, В. О. Онищука, М. М. Скаткіна та ін. Однак у роботах цих авторів відображена позиція, згідно з якою формування діяльності відбувається завдяки

“відпрацюванню”, засвоєнню окремих дій і прийомів і завдяки наступному їх возз’єднанню в єдине утворення.

Подальший розвиток ідея спеціального формування в учнів прийомів розумової діяльності отримала в роботі В. Ф. Паламарчук [27], у якій описана система прийомів розумової діяльності й указані шляхи її формування. Грунтуючись на смисловому аналізі основних масивів інформації, які підлягають вивченню в школі, враховуючи закономірності й особливості розумового розвитку учнів, автор пропонує програму формування загальнонавчальних розумових умінь і навичок школярів [27, с. 186-207]. На наш погляд, позитивна якість цієї системи в тому, що в ній чітко виділені ті об’єкти, які учні повинні вміти аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати при навчанні в тому чи іншому класі. Однак, на нашу думку, у цій системі недостатньо чітко простежується зв’язок між прийомами.

У ряді дисертаційних робіт показано, як можна цілеспрямовано формувати прийоми розумової діяльності в учнів, використовуючи задачі (Л. І. Воробйова [28], Е. Б. Гармаш [29]), самостійну роботу (О. С. Линда [30], М. Л. Науменко [31]), алгоритмічний підхід до навчання (Л. М. Первинова [32], В. І. Решетников [33]), логічні прийоми (В. М. Дерябін [34], Н. І. Лафінцева [35]).

У методиці навчання географії спосіб спеціального формування в учнів прийомів розумової діяльності і їх систематичне застосування учнями під час навчальної роботи відображений у працях Н. О. Лошкарьової, Л. М. Панчешникової. Автори формулюють основні принципи формування в учнів прийомів розумової діяльності на уроках географії.

Однією з перших запропонувала методику навчання учнів прийомам мислення “на географічному матеріалі” Н. О. Лошкарьова [36]. Основні напрямки такої методики вона сформулювала наступним чином:

1) учити дітей подумки розчленовувати (аналізувати) предмет на складові частини з метою пізнання кожної з них і об’єднувати (синтезувати) розчленовані подумки предмети в єдине ціле, пізнаючи при цьому взаємодію частин і предмет як єдине ціле;

2) виробляти вміння виділяти істотні риси предметів і відділяти (абстрагувати) їх від другорядних, неістотних;

3) розвивати вміння порівнювати предмети, за якими ведеться спостереження, знаходячи в них подібності й відмінності;

4) вчити дітей робити правильні висновки зі спостережень і фактів, вміти перевіряти ці висновки;

5) прищеплювати вміння узагальнювати факти.

Значення цієї методики для нашої роботи полягає в тому, що в ній показано, що формувати в учнів систему прийомів розумової діяльності слід у певній послідовності при роботі з кожним фрагментом навчального матеріалу.

Систему роботи на уроках географії з формування тільки таких прийомів розумової діяльності, як порівняння, абстрагування й узагальнення, пропонує Л. М. Панчешникова [37]. Інші прийоми розумової діяльності учнів (аналіз і

синтез, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, систематизація, класифікація та ін.), на думку Л. М. Панчешникової, є додатковими, і навчання цим прийомам можливе в процесі використання в навчальній роботі основних прийомів мислення. Ми ж дотримуємося того погляду, що основними прийомами розумової діяльності є аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, класифікація.

Таким чином, більшість дослідників (Д. М. Богоявленський, Є. М. Кабанова-Меллер, І. Я. Лернер, Н. О. Менчинська та ін.) визнають, що прийоми розумової діяльності можна сформулювати лише у випадку виділення їх у систему, а кожний прийом представити як перелік дій, котрі його складають. Необхідно також у процесі оволодіння конкретним змістом керувати діяльністю учнів із застосування прийомів розумової діяльності та звертати увагу учнів на важливість використання цих прийомів.

Отже, ми охарактеризували способи супутнього й цілеспрямованого формування в учнів прийомів розумової діяльності й показали можливості використання їх у нашому дослідженні. Розглянувши підходи до формування в учнів прийомів розумової діяльності, ми вважаємо, що жоден з них у "чистому" вигляді використовувати не варто: лише супутнє формування прийомів не передбачає системи в роботі учителя й учнів, водночас і жорстке формування прийомів поетапно применшує роль знань.

Ми згодні з І. Я. Лернером, М. М. Скаткіним, В. В. Краєвським та ін., тому вважаємо, що необхідно використовувати принцип єдності змістової й процесуальної сторін навчання, який відкидає однобічну предметно-наукову орієнтацію змісту освіти й передбачає, що при організації навчання слід формувати прийоми розумової діяльності в учнів не тільки через зміст знань, а й з використанням цілеспрямованого озброєння школярів методами добування нових знань – операційними знаннями.

Таким чином, ми виходимо з того, що при організації процесу навчання потрібно передбачати й спеціально формувати систему прийомів розумової діяльності, необхідних для роботи з будь-якими предметними знаннями.

Процес формування системи прийомів розумової діяльності складається з ряду етапів. Аналіз і узагальнення праць ряду дослідників дозволили нам виділити й охарактеризувати кожен з етапів формування прийомів розумової діяльності на основі діяльності учителя й учнів.

1. Попередні етапи формування прийомів розумової діяльності.

1-й етап (кумуляція) є результатом не тільки навчальної, а й усієї пізнавальної діяльності учнів. У них відбувається накопичення досвіду розумової діяльності. Такі прийоми, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, застосовує кожна людина, але частіше за все несвідомо й нерідко з огріхами, без чіткого уявлення про всю глибину та складність тієї мисленнєвої діяльності, з якою пов'язаний кожний, навіть найелементарніший акт мислення. Для успішного виконання навчальної діяльності далеко не завжди достатньо стихійно складеного, неусвідомлюваного вміння логічно правильно мислити.

2-й етап (діагностика). Для організації цілеспрямованого процесу формування прийомів розумової діяльності вчителю спочатку необхідно визначити рівень їх сформованості в учнів.

Критерії, за якими визначається рівень сформованості прийомів розумової діяльності, описані Є. М. Кабановою-Меллер [23], Н. О. Менчинською [18], І. С. Якіманською. Проаналізувавши перераховані роботи, ми виділили критерії, які найкраще відповідають цілям нашого дослідження, оскільки вони узгоджуються з визначенням поняття “прийом розумової діяльності” й етапами їх формування.

2. Основні етапи формування прийомів розумової діяльності.

1-й етап (усвідомлення сутності прийомів і вивчення їх структури). Учні повинні усвідомити смисл прийому, тобто вміти пояснювати терміни “аналіз”, “синтез”, “порівняння”, “узагальнення”, “класифікація” й розуміти, що для правильного виконання цих дій необхідно знати вимоги до них.

Учні під керівництвом учителя виконують завдання, які дозволяють ретельно відпрацювати структуру прийому розумової діяльності. Цей етап має дуже велике значення, оскільки сформувати прийом можна лише послідовно спираючись на перелік дій, які його складають.

Завдання вчителя на цьому етапі в ході навчального процесу полягають у наступному:

- 1) акцентувати увагу учнів на сутності прийомів розумової діяльності;
- 2) показувати їх значення в пізнавальній діяльності, зокрема при виконанні різних завдань;
- 3) пропонувати школярам використовувати логічні схеми прийомів;
- 4) організовувати діяльність учнів із застосування прийому на практиці при виконанні завдань, у яких чітко простежується структура прийому чи його окремі компоненти.

На цьому етапі учні досягають 1-го (нижчого) рівня сформованості прийому розумової діяльності, оцінка якого проводиться за такими критеріями: знання сутності й значення прийому; визначення необхідності застосування прийому для виконання конкретного завдання; знання структури прийому.

2-й етап (застосування прийомів). Учні самостійно на різному матеріалі виконують дії відповідно до засвоєних правил. При цьому відбувається подальше вдосконалення прийомів, у результаті чого в кожного учня виробляється спосіб виконання. За часом це найдовший етап. Він пронизує всю навчальну роботу школярів. Багаторазове використання прийомів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації в нових ситуаціях, на новому матеріалі стимулює в учнів подальше формування перерахованих прийомів.

Учитель, використовуючи різні завдання, створює умови й ситуації, у яких необхідно застосовувати прийоми розумової діяльності, стимулює застосування логічних схем. Разом з тим він постійно перевіряє усвідомленість виконання кожного кроку й сприяє використанню прийомів для більш глибокого вивчення матеріалу.

На цьому етапі учні досягають 2-го рівня сформованості прийому розумової діяльності, оцінка якого проводиться за таким критерієм: правильне виконання завдання, адекватного прийому, у якому в явному вигляді представлена вимога застосувати прийом.

3-й етап (узагальнення прийомів і їх перенесення в нові ситуації). Учні виконують не тільки названі вище дії, а й виконують їх перенесення в інші ситуації, в інші галузі знань. Вони намагаються знайти “свої” способи виконання прийомів, виробляють “свої” правила. Кожен із прийомів “скорочується”, схематизується, об’єднується з іншими в загальну оперативну систему мислення.

Завдання вчителя – організувати навчально-виховний процес так, щоб учні могли встановлювати зв’язок між окремими прийомами, будувати раціональні прийоми, об’єднуючи вже відомі їм.

На цьому етапі учні досягають 3-го (вищого) рівня сформованості прийому розумової діяльності, оцінка якого проводиться за таким критерієм: складання завдань, у яких у явному вигляді не представлена вимога застосувати прийом.

Таким чином, кожен прийом розумової діяльності можна сформувати послідовно на трьох різних рівнях.

Однак ми, як і більшість дослідників, дотримуємося думки про те, що важливо сформувати не окремі прийоми на певних рівнях, а систему прийомів аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, у якій визначено місце кожного з них і його зв’язки з іншими прийомами.

Вибір завдань як засобів формування в учнів прийомів розумової діяльності зумовлений характером навчальної діяльності учнів в основній школі, віковими особливостями учнів.

У 8-9 класах середньої школи змінюється характер навчальної діяльності. Зміст засвоєваних знань ускладнюється, вони стають більш узагальненими: учні переходять від вивчення основ наук до встановлення єдиної системи знань, отримуваних із різних дисциплін, пов’язують їх із практикою, реальним життям. Все це вимагає від учнів високого рівня сформованості прийомів розумової діяльності. І хоча до цього віку в учнів і накопичується певний досвід застосування аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, він не усвідомлюється ними, не фіксується у свідомості. Це підтверджують і результати констатуючого експерименту.

Труднощі учнів зумовлюються тим, що в них ще не склалася система способів навчальної діяльності, зокрема й прийомів розумової діяльності. Для їх засвоєння, як показують психолого-педагогічні дослідження, недостатньо тільки пояснити способи діяльності й ілюструвати їх, хоча це й важливо. Необхідно включити учнів у безпосередню розумову діяльність і передусім залучити до виконання завдань.

Великим достоїнством учнів старших класів є їх готовність до всіх видів навчальної діяльності, які роблять їх великими у власних очах. Дітей приваблюють самостійні форми організації навчання, можливість самим

будувати свою пізнавальну діяльність, а одним із найбільш ефективних способів її організації є використання в навчально-виховному процесі завдань. Саме таке формування навчально-виховного процесу дає можливість діагностувати та розвивати задатки інтелектуальної обдарованості в учнів старших класів.

Література

1. Выготский Л. С. Избранные педагогические исследования. – М., 1956. – 519 с.
2. Шардаков М. Н. Мышление школьника. – М.: Гос. учебно-пед. изд-во МП РСФСР, 1963. – 255 с.
3. Лернер И. Я. Главное о процессе обучения // География в школе. – 1991. – №4. – С. 21-26
4. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
5. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975. – 343 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Давыдов В. В. Виды обобщений в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
8. Копнин П. В. Диалектика как логика и теория познания. – М.: Наука, 1973. – 463 с.
9. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
10. Шопина К. Г. Дидактические условия развития умственной работоспособности студентов: Дисс... канд. пед. наук. – Казань, 1980. – 162 с.
11. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
12. Решетников В. И. Формирование у школьников приемов умственной деятельности как один из путей успешного обучения. – Владимир, 1973. – 184 с.
13. Гальперин П. Я. Умственные действия как основа формирования мысли и образа // Вопр. психологии. – 1957. – № 6. – С. 58-69.
14. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975. – 343 с.
15. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. – М., 1969. – Ч. 1. – 563 с.
16. Бугрий Е. В. О сущности познавательных умений учащихся // Вопросы педагогики высшей и средней школы. – Кривой Рог: КрГПИ, 1993. – С. 153-166.
17. Бугрий О. В. Формування інтелектуальних умінь школярів // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С. 34-35.

18. Менчинская Н. А. Вопросы умственного развития ребенка. – М.: Знание, 1970. – 32 с.
19. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избранные психологические исследования. – М., 1956. – С. 438-452.
20. Лернер И. Я. Учебные умения и их функции в процессе обучения // Роль учебной литературы в формировании общих учебных умений и навыков школьников: Материалы VI пленума Ученого методического совета при АП СССР. – М.: Педагогика, 1984. – С. 19-33.
21. Богоявленский Д. Н. Приемы умственной деятельности и их формирование у школьников // Вопр. психологии. – 1969. – № 2. – С. 25-28.
22. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
23. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
24. Кабанова-Меллер Е. Н. Ученик и организация познавательной деятельности учащихся // Сов. педагогика. – 1968. – № 3. – С. 45-50.
25. Менчинская Н. А. Мышление в процессе обучения // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 244-372.
26. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
27. Паламарчук В. Ф. Дидактические основы формирования мышления учащихся в процессе обучения: Дисс... доктора пед. наук. – К., 1984. – 327 с.
28. Воробьева Л. И. Дидактические условия формирования интеллектуальных умений студентов педвузов: Дисс... канд. пед. наук. – М., 1990. – 169 с.
29. Гармаш Е. Б. Формирование педагогической культуры будущего учителя: Дисс... канд. пед. наук. – К., 1990. – 149 с.
30. Лында А. С. Самостоятельная работа и самоконтроль в учебной деятельности старших школьников. – М., 1971. – 160 с.
31. Наумченко М. Л. Самостоятельная работа учащихся с книгой – важное условие прочного усвоения знаний // Обучать творчески, активно. – Саранск, 1968. – С. 37-73.
32. Перминова Л. М. Функции и место структурно-логических схем в учебном процессе: Автореф. дисс... канд. пед. наук: 13. 00. 01. – М., 1979. – 19 с.
33. Решетников В. И. Формирование приемов абстрагирования и умственное развитие учащихся: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – М., 1964. – 24 с.
34. Дерябин В. М. Психологические основы стратегии при диагностике приемов логического мышления: Автореф. дисс... канд. психол. наук. – М., 1979. – 26 с.

35. Лафинцева Н. И. Логические операции как компонент формирования системы знаний у младших школьников: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – М., 1986. – 16 с.

36. Лошкарева Н. А. Формирование общеучебных умений и навыков школьников как составная часть целостного учебно-воспитательного процесса: Автореф. дисс... доктора пед. наук. 14. 00. 01. – М., 1990. – 33 с.

37. Песталоцци И. Г. Лебединая песня // Коменский Я. А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. – М.: Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – С. 356-391.

Миронова Л. М.,
старший науковий співробітник
відділу філософсько-методологічних
проблем інноваційного розвитку людини
ІОД НАПН України

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ

Анотація: Автором в статті розкривається питання важливості підходу до вибору методів, засобів і форм організації навчання. При цьому особливу увагу слід приділити формуванню прийомів розумової діяльності школярів, які в першу чергу повинні залежати від пізнавальної діяльності учнів. Особливо важливим акцентом автор вважає необхідність отримання методичних рекомендацій вчителем, щодо організації пізнавальної діяльності учнів.

Ключові слова: розвиток мислення, пізнавальна діяльність, розумова діяльність, навчальна діяльність.

Annotation: The author in the article reveals the importance of approach to the choice of methods, means and forms of training organization. In doing so, special attention should be paid to the formation of methods of mental activity of students, which in the first place should depend on cognitive activity of students. The author attaches particular importance to the need for methodological recommendations by the teacher regarding the organization of pupils' cognitive activity.

Key words: development of thinking, cognitive activity, mental activity, educational activity.

До визначення поняття “розвиток мислення” дидакти й психологи підходять по-різному. У науці з даного питання є кілька поглядів. Так, під розвитком мислення М. М. Поспелов й І. М. Поспелов розуміють зміну його змісту й форм, які утворюються в процесі пізнавальної діяльності дитини [1]. О. В. Єфімов, А. З. Редько розвитком мислення при навчанні історії вважають перехід від наочно-образного мислення до словесно-логічного [1].

Подальша конкретизація проблеми дослідження здійснювалася на основі аналізу навчальної, методичної й дидактичної літератури з природничих дисциплін, педагогічної психології та педагогіки.

Для реалізації принципів організації навчальної діяльності з досягнення й вирішення проблеми слід інтегрувати наявні підходи до розвитку мислення й на їх основі виділити дидактичні умови, що сприяють формуванню прийомів розумової діяльності учнів у процесі оволодіння природничими знаннями.

Під розвитком технічного мислення Т. В. Кудрявцев й І. С. Якиманська розуміють розвиток основних розумових операцій і прийомів. В. М. Руденко під розвитком мислення при навчанні геометрії має на увазі розвиток умінь порівнювати, узагальнювати відношення, визначати поняття, узагальнювати шляхом індукції, міркувати дедуктивним шляхом [1].

Узагальнюючи праці різних дослідників, М. М. Поспелов й І. М. Поспелов роблять висновки, що розвиток мислення – це не проста зміна видів і форм мислення, а їх зміна, удосконалення в ході засвоєння дедалі більш абстрактної й узагальненої інформації [1].

Цікавий підхід до розглянутого поняття мають психологи. Так, за П. П. Блонським, розвиток мислення пов'язаний із загальним розвитком дитини. Він вважає, що дія переходить у думку, а думка народжує дію. В. В. Давидов зводить розвиток мислення до вміння діяти без наочної опори, “подумки” [1].

Л. С. Виготський висунув гіпотезу про походження внутрішніх розумових процесів із зовнішньої діяльності. О. М. Леонтьєв, досліджуючи закономірності психіки дитини, вважав, що її розвиток є не чим іншим, як розвитком зовнішньої та внутрішньої діяльності.

З позиції діяльнісної теорії навчання П. Я. Гальперін висунув гіпотезу поетапного формування розумових дій (і ми беремо її за основу), відповідно до якої перехід від зовнішньої дії до внутрішньої містить у собі чітко визначені етапи [2]. Подібного погляду дотримується Я. О. Пономарьов, який зводить розвиток мислення особистості до проходження певних, якісно взаємно відмінних, етапів формування внутрішнього плану дій у єдності з зовнішнім [3]. Н. О. Менчинська під розвитком мислення розуміє зміну рівня аналізу й синтезу при розв'язанні розумових завдань [4].

Проаналізувавши різні підходи до поняття “розвиток мислення”, ми згодні з позицією М. М. Шардакова, який розглядає розвиток розумових умінь і навичок як показник високого рівня мислення [5]. Проте це не означає, що розвиток мислення зводиться винятково до формування прийомів розумової діяльності й умінь, що утворюються при цьому, робити певні розумові операції. У науці й практиці доведено, що без засвоєння прийомів загального мислення, без оволодіння загальними способами діяльності, втіленими в уміннях і навичках учнів, не можна опанувати специфічні прийоми пізнання основ різних наук [6; 7].

З огляду на викладене виникає питання про змістові критерії розумового розвитку. Під критеріями розвитку мислення М. М. Поспелов й І. М. Поспелов

розуміють показники (істотні ознаки) того чи іншого рівня, які свідчать про досягнення, про розвиток мислення учнів. Якщо рівень – це результат розвитку, то критерії – міра рівня.

Стосовно питання критеріїв розвитку мислення вчені також не мають єдиної думки. Як вважають М. М. Поспелов й І. М. Поспелов, про розвиток мислення учнів слід судити за такими показниками:

1. Ступінь усвідомленості операцій і прийомів розумової діяльності.
2. Ступінь володіння операціями й прийомами розумової діяльності, уміння виконувати раціональні дії із застосування їх у навчальному й позанавчальному пізнавальному процесах.
3. Ступінь уміння переносити усвідомлення операцій і прийомів мислення.
4. Ступінь сформованості різних видів мислення, а також стану мислення в процесі переростання одного його виду в інший.
5. Величина тезауруса, тобто запасу знань, їхня системність, поява нових способів засвоєння знань.
6. Стан і зростання динамічності різних якостей розуму: самостійності, глибини, критичності, гнучкості, послідовності, швидкості тощо.
7. Ступінь уміння творчо розв'язувати завдання, орієнтуватися в нових умовах, бути оперативним у діях [8].

М. Д. Левітов, поділяючи думку М. М. Поспелова й І. М. Поспелова, показниками розвитку мислення вважає самостійність, швидкість і міцність засвоєння навчального матеріалу, швидкість розумового орієнтування при розв'язанні нестандартних завдань, глибоке проникнення в сутність досліджуваних явищ, тобто вміння відрізнити істотне від несуттєвого, критичність розуму, несхильність до упереджених, необґрунтованих суджень [9].

Для Д. Б. Ельконіна головним критерієм розумового розвитку є наявність правильно організованої структури навчальної діяльності з її компонентами й постановкою завдання, вибором засобів, самоконтролем і самоперевіркою. Окрім цього, важливо враховувати правильне співвідношення предметних і символічних планів у навчальній діяльності [10].

Н. О. Менчинська, розглядаючи питання про критерії розумового розвитку, поділяє думку М. Д. Левітова й вважає, що швидкість або, відповідно, сповільненість засвоєння навчального матеріалу є одним із важливих показників розумового розвитку учнів. Окрім цього критерію, дослідниця називає такі показники розвитку мислення особистості, як гнучкість розумового процесу, під якою вона розуміє, наскільки легко або важко перебудовується робота, якою є пристосовуваність до мінливих умов завдань; взаємозв'язок наочних і абстрактних компонентів мислення, а також різний рівень аналітико-синтетичної діяльності школярів [11].

У роботах психологів простежується тенденція: шукати показники розумового розвитку в різних видах психічної діяльності. Л. В. Занков виокремлював різноманітні показники: аналізуюче спостереження;

формування понять, при яких особливо виявляється вміння узагальнювати й абстрагувати; уміння планувати трудову діяльність. У всіх цих процесах беруть участь розумові операції аналізу й синтезу, але використовуються вони в різних сферах – і в конкретних, близьких до сприйняття, процесах (наприклад, у спостереженні), і в абстрактному мисленні (при формуванні понять), і в умінні подумки представити план майбутніх практичних дій. Про прогрес у розумовому розвитку, на думку Л. В. Занкова, можна робити висновок тоді, коли відбувається об'єднання в одну систему – у єдину аналітико-синтетичну діяльність – різнохарактерних способів розумової діяльності [12].

Згідно з О. С. Линдою, важливим показником загального розвитку людини є узагальненість її знань, умінь і навичок, завдяки якій можливе їх перенесення із однієї ситуації на іншу. Узагальнення знань виявляється в перенесенні уявлень і понять із одних явищ на інші, узагальненість же вмінь і навичок – у перенесенні дій, як практичних, так і розумових. Розвиток розумових здібностей передбачає, на думку О. С. Линди, розвиток не тільки змістової сторони мислення – знань, але і його діяльної сторони – розумових операцій[13]. Оволодіння аналітико-синтетичними операціями, інтелектуальними явищами, наголошує дослідник, являє собою із психологічної точки зору формування не тільки внутрішніх механізмів дії, а й певних зв'язків між діями й об'єктом докладання дій. Таким чином, процес мислення передбачає не тільки актуалізацію знань, а й актуалізацію операцій, в основі якої лежать зв'язки між знаннями про предмети, явища й спрямованими на них діями.

Уміння діяти “подумки”, як показник розумового розвитку, привернуло увагу Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, Я. О. Пономарьова. Ними розроблена серія завдань, що дає можливість якісно й кількісно оцінити рівень розумового розвитку. Ця особливість інтелектуальної діяльності чітко прогресує з віком і рівнем навчання, їй належить важлива роль у всіх видах розумової роботи, при цьому виконання операцій “подумки” може відбуватися у різних формах – за допомогою зорових образів, схем, абстрактних понять. Попереднє планування трудової діяльності або ходу розв'язання того або іншого завдання неможливе без дій “подумки”, у внутрішньому плані. Процеси передбачення, що мають велике значення у всіх видах творчої діяльності, також спираються на здатність до внутрішнього плану дій.

У процесі повсякденного спостереження вчителів необхідно звертати увагу на факти, що є показниками, за якими можна судити про підвищення рівня розумового розвитку учнів.

По-перше, на думку цих психологів, показовим є зростання допитливості учнів, виникнення в них пізнавальних інтересів – не тільки до змісту знань (прагнення їх розширити), а й до методів їх здобування, до прийомів роботи з навчальним матеріалом.

По-друге, важливим показником є нарощування темпів засвоєння нового навчального матеріалу, що виявляється в легшому й швидшому переході учнів від старої теми до нової, у розширенні кола тих розділів, у яких учень може

самостійно добувати знання. При підвищенні темпу засвоєння вчитель зауважує, що йому бракує матеріалу, наявного в підручниках і задачниках.

По-третє, змінюється співвідношення різних категорій учнів у класі: збільшується кількість тих, хто активно засвоює навчальний матеріал, і, відповідно, зменшується кількість тих, характерною рисою яких було прагнення уникнути активної розумової роботи.

Дослідження З. І. Калмикової цілком узгоджуються з результатами досліджень В. А. Крутецького та його співробітників і відповідають поглядам Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова і Я. О. Пономарьова про змістові критерії мислення. Вони вважають, що за “темпом просування” можна судити про розвиток мислення школярів. Темп просування визначається кількістю однотипних вправ, необхідних для формування узагальнення [14; 15].

Іншим критерієм розумового розвитку дослідники вважають економічність мислення, міркувань, на підставі яких учні виділяють нову для себе закономірність. Рівень економічності, на думку З. І. Калмикової, визначається рівнем розумового розвитку школярів [14]. Так, учні з низьким рівнем розумового розвитку недостатньо використовують інформацію, закладену в умові, розв’язують поставлені завдання на основі сліпих спроб або необґрунтованих аналогій, їхній шлях до розв’язання малоекономічний, перевантажений повторними й помилковими судженнями, потребує постійної корекції. Тоді як учні з високим рівнем розумового розвитку мають більший фонд знань і способів оперування ними, витягають повністю інформацію, закладену в умові завдання, самостійно контролюють свої дії, тому їхній шлях до вирішення проблеми вирізняється стислістю й раціональністю.

Критерій “перенесення” М. М. Поспелова й І. М. Поспелова підтверджений і в дослідженнях Є. М. Кабанової-Меллер, котра розглядає як основний критерій розумового розвитку широке й активне перенесення прийомів розумової діяльності, сформованих на одному об’єкті, на інший. Високий рівень розумового розвитку пов’язаний із перенесенням прийомів не тільки в межах одного навчального предмета, а й з міжпредметним узагальненням розумових прийомів, що відкриває можливість їх широкого перенесення з одного предмета на інший. У зв’язку з цим вона виокремлює три шляхи перенесення прийомів розумової діяльності: відтворення прийому на досліджуваному матеріалі (виконання за зразком); перенесення прийому на аналогічний прийом; оперування прийомом характеристики нового об’єкта в нових умовах. Про оволодіння учнями тим або іншим прийомом можна робити висновок із правильності дій, які складають прийом, самостійного застосування прийому до нових об’єктів, у новій ситуації [16].

Дослідження З. І. Решетової показали, що для формування вмінь, які мають широкі властивості перенесення, необхідно вивчати не безліч часткових варіантів системи, а те загальне, що лежить в основі кожного часткового випадку. Знаючи можливі варіанти компонентів-складових варіанту й володіючи способами виокремлення компонентів, учень зможе не тільки самостійно аналізувати окремі явища, а й конструювати їх [17].

Ступінь самостійності перенесення знань і вмінь учнями в нову предметно-практичну галузь діяльності, як встановлено психологами М. Д. Левітовим, О. С. Линдою, Є. О. Мілеряном, перебуває в тісному зв'язку з рівнем сформованості узагальнених інтелектуальних умінь, що виконують функції самоконтролю. Так, М. Д. Левітов указує на те, що самоконтроль при виконанні навчально-виробничих завдань зводиться до аналізу власних дій і результатів праці. Виконавець оцінює й зіставляє результати своєї роботи з тими, які необхідно отримати за планом. У процесі порівняння зважується доцільність прийнятого планування й коригуються трудові операції. Звідси логічний висновок: удосконалення власної діяльності за допомогою розв'язання творчих завдань є одним з елементів самоконтролю [18].

На думку Є. О. Мілеряна, вчасно організований контроль за діями є важливою умовою формування вмінь і навичок учнів, тому, організовуючи навчальну діяльність, необхідно так планувати завдання, щоб школярі вчилися коригувати свою роботу відповідно до проєктованих ними дій [19].

Основоположники підходу до розвитку мислення учнів через цілеспрямоване формування в них прийомів розумової діяльності – Н. А. Лошкарьова й Л. М. Панчешникова – відзначають, що про позитивні зрушення в розумовому розвитку свідчать такі ознаки, як високі показники засвоєння й застосування учнями прийомів, пов'язаних з узагальненням і систематизацією знань; формування системи основних понять і вільне оперування ними; збільшення кількості школярів, які правильно застосовують основні прийоми розумової діяльності (тобто навчальні прийоми) для характеристики конкретних об'єктів [20; 21].

Таким чином, із ряду проаналізованих підходів до визначення критеріїв розумового розвитку слід виокремити такі:

1) ступінь усвідомленості операцій і прийомів розумової діяльності, рівень володіння ними учнями, а також уміння робити раціональні дії щодо застосування їх у навчальному й позанавчальному процесах (за М. М. Поспеловим, І. М. Поспеловим);

2) широке й активне перенесення операцій і прийомів розумової діяльності, навичок користування ними в інших ситуаціях (за Є. М. Кабановою-Меллер, М. М. Поспеловим, І. М. Поспеловим);

3) показником сформованості прийомів розумової діяльності вважаємо вищі рівні володіння прийомом, виділені Н. А. Лошкарьовою й Л. М. Панчешниковою, а також під час нашого дослідження.

Для вчителя школи важливо знати й уміти застосувати на практиці дидактичні умови, що стимулюють формування прийомів розумової діяльності учнів. Під “умовою” розуміють обставину, від якої щось залежить. Предметом дидактики є навчання як засіб освіти й виховання особистості. Тому під дидактичними умовами формування прийомів розумової діяльності ми розуміємо сукупність обставин, чинників, які сприяють процесу розвитку мислення, його цілеспрямованості й результативності. При вирішенні питання

про дидактичні умови ми виходили з результатів досліджень психологів і дидактів.

Так, Л. С. Виготський важливою умовою організації навчання, спрямованого на розвиток мислення, вважає здійснення учнями навчальної діяльності в зоні найближчого розвитку. У цей період дії, за допомогою яких діяльність здійснюється, можуть через інтеріоризацію переходити у вищі психічні функції, сприяючи тим самим розвитку мислення при даному виді діяльності.

Д. Б. Ельконін і В. В. Давидов основне значення у вирішенні проблеми навчання й розвитку школярів надавали зміні змісту освіти, яка забезпечує розвиток узагальнюючого теоретичного мислення учнів і потребує створення спеціальної системи навчання.

Л. В. Занков, як дидактичні умови, виділив нові дидактичні принципи системи навчання молодших школярів. До них він відносить навчання на високому рівні труднощів; провідну роль теоретичних знань у навчанні; вивчення програмного матеріалу швидким темпом; усвідомлення школярами процесу учіння; систематичну роботу над загальним розвитком всіх учнів – і сильних, і слабких. Саме “початкове навчання, – вважає Л. В. Занков, – має дати учням загальну картину світу на основі цінностей науки, літератури й мистецтва” [22, с. 23]. Методи, що базуються на нових принципах навчання, сприяють виникненню форм психічної діяльності, які не є результатом прямого відображення змісту навчання, а виникають на основі синтезування, узагальнення педагогічних впливів. В ділянці мислення такий синтез одержуваних у ході навчання знань приводить до розвитку мислення школярів.

На думку П. Я. Гальперіна, для формування розумових дій з відомими властивостями необхідна орієнтовна основа дій (ООД) – система орієнтирів і настанов, відомостей про всі компоненти дій (предмет, продукт, засоби, склад і порядок виконання операцій). Ця система дає змогу побудувати процес навчання таким чином, щоб учитель міг формувати дії за допомогою ООД і керувати через неї процесом учіння [23].

У руслі традиційної системи навчання Д. М. Богоявленський, Є. М. Кабанова-Меллер, Н. О. Менчинська вважали, що засобами навчання можна змінити способи розумової діяльності школярів і тим самим підвищити ефективність засвоєння знань [24; 25; 4].

Природничі дисципліни, на наш погляд, надають широкі можливості для формування прийомів розумової діяльності школярів.

Аналізуючи навчальні плани середніх загальноосвітніх установ і програми з курсів біології, екології, хімії та фізики, ми дійшли висновку, що в них не передбачається формування в учнів прийомів розумової діяльності. У навчальному процесі переважають методи й прийоми, спрямовані на відтворення готових знань, і мало уваги приділяється формуванню вміння оперувати прийомами розумової діяльності, що лежать в основі засвоєння навчальних курсів. Отже, для цілеспрямованого формування прийомів

розумової діяльності необхідні спеціальні програми, які б урахували діагностичний рівень розвитку мислення школярів й етапи вироблення прийомів розумової діяльності по спіралі, кожен виток якої передбачає залучення учнів до різних видів навчальної діяльності, що ускладнюється.

Педагогічна діагностика допоможе педагогові виявити вихідний рівень розвитку учнів і визначити доцільність формування прийомів розумової діяльності.

Психологи виокремлюють кілька етапів формування розумових дій. Згідно з діяльнісною теорією учіння, процес засвоєння нової дії, за П. Я. Гальперіним, має шість етапів, які описані вище [23]. Проте на всіх етапах формування нової дії учні засвоюють переважно готові знання. Тому, із трьох видів навчальної діяльності (дослідницька, виконавська та контрольна) домінують виконавча й контрольна діяльність, дослідницька наявна тільки на одному етапі – мотиваційному.

Н. А. Лошкарьова й Л. М. Панчешникова запропонували такі етапи формування прийомів розумової діяльності:

1. Характеристика прийому розумової діяльності.
2. Опис дій, що входять до складу прийому.
3. Виконання дій учителем.
4. Виконання дій учнями.
5. Перенесення на новий об'єкт [26; 21].

Наголошуючи на потребі спеціально організованого навчання прийомів розумової діяльності, поділяємо погляди Д. М. Богоявленського, П. Я. Гальперіна, Є. М. Кабанової-Меллер, О. М. Леонтєва, Н. О. Менчинської, які вважають, що для оволодіння знаннями й уміннями необхідно не тільки опанувати навчальний матеріал, а й привертати увагу учнів до способів його отримання, тобто формувати кожен прийом необхідно з урахуванням дій, що входять до його складу.

Наше дослідження спрямоване на формування в школярів таких прийомів розумової діяльності, як аналіз-синтез, порівняння, класифікація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків й узагальнення.

Аналізуючи зміст шкільних курсів географії, ми дійшли висновку про необхідність уточнення, конкретизації й розширення переліку дій, що є складовими навчальних прийомів, виділених Н. А. Лошкарьовою, Л. М. Панчешниковою, а також про необхідність внесення до списку пріоритетних прийомів розумової діяльності логічного прийому класифікації.

Учіння, як зазначалося вище, є системою певних видів діяльності, у результаті якої в учнів формуються нові знання, уміння й навички [23]. Кожен вид навчальної діяльності складається із системи дій, поєднаних спільним мотивом. З позицій діяльної теорії уміння, мислення також є діяльністю. Для формування прийомів розумової діяльності вважаємо за необхідне організувати різні види навчальної діяльності учнів на кожному етапі формування прийомів розумової діяльності, запропонованих Н. А. Лошкарьовою, Л. М. Панчешниковою.

За умови правильної організації навчально-пізнавальної діяльності учні повинні мати необхідний досвід самостійної, чітко організованої роботи. У багатьох випадках, як стверджує Є. С. Рабунський, недостатньо створити сприятливі умови для самостійної діяльності – необхідне педагогічне керівництво цією діяльністю [27]. Воно повинне виражатися в систематичній і цілеспрямованій підготовці школярів до такого виду роботи. Звідси впливає умова поступового зростання самостійності учнів на кожному етапі формування прийому й чергування або поєднання певних видів навчальної діяльності.

Так, на перших трьох етапах учні з допомогою вчителя характеризують логічні прийоми, необхідні їм для роботи; описують і засвоюють дії, що входять до складу прийому (неспецифічні дії), а також стежать за виконанням дій учителем (група організаційних дій). На цих етапах учні зайняті орієнтувальною діяльністю, яка передбачає дослідження посталої ситуації, планування майбутньої діяльності; складання й використання схеми ООД, тобто картки, на якій описані умови, необхідні для виконання дій. Орієнтири на цих етапах повинні бути представлені в узагальненому вигляді, характерному для цілого класу явищ.

На наступному, четвертому, етапі має переважати виконавська діяльність учнів, тому дії, що входять до складу прийому, вони повинні виконувати самостійно. На цьому етапі важливий і контроль, за допомогою якого учні порівнюють отримані результати зі зразками, оцінюють і за потреби коригують власну орієнтувальну й виконавчу діяльність.

Педагогічне керування процесом формування прийомів розумової діяльності учнів може досягти своєї мети ще й тоді, коли забезпечується єдність раціонально дібраного й дидактично опрацьованого змісту навчального матеріалу, чіткої системи з формування й застосування прийомів розумової діяльності, форм і методів навчання з урахуванням інтелектуального розвитку школярів.

Аналіз змісту шкільних підручників з географії [28; 29] загальноосвітніх шкіл дав змогу зробити такі висновки:

- у запропонованих підручниках більша частина географічних понять подається в готовому вигляді;
- орієнтовна основа для виконання дій є неповною й відповідає другому типу орієнтовної основи дій (ООД);
- ООД має частковий вигляд.

Це призводить до того, що учні в процесі навчання отримують неузагальнену й несистематизовану інформацію, повідомлювану їм традиційно в готовому вигляді.

Для організації ефективної пізнавальної діяльності школярів з формування, розвитку й застосування знань, умінь і навичок, на наш погляд, необхідна система навчання, розроблена на основі теорії поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна й Н. Ф. Талізінної з урахуванням

домінуючих понять курсу. Для цього необхідно враховувати особливості змісту навчального матеріалу й рівень розвитку учнів.

Вирішенню цієї проблеми мають сприяти навчальні посібники для учнів, що містять систему завдань, які поетапно розвивають інтелектуальні вміння: аналізувати, порівнювати, систематизувати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки й узагальнювати. Ідеться про те, що система навчання, побудована з урахуванням поетапного формування розумових дій, є орієнтовною основою дій.

Отже, підхід до поетапного формування понять є універсальним і його можна застосовувати до формування прийомів розумової діяльності з урахуванням етапів (за Н. А. Лошкарьовою, Л. М. Панчешниковою, С. М. Кабановою-Меллер).

При доборі методів і засобів навчання необхідно враховувати реальні навчальні можливості учнів даного віку [30; 31; 32]. Д. Б. Ельконін наголошував, що необхідно “виходити насамперед з теорії психічного розвитку в дитинстві, принципів виділення окремих періодів розвитку, характеристики процесів розвитку, особливо провідної діяльності [33]. Аналіз психологічної літератури [34; 35] доводить, що в підлітковому віці набуває розвитку здатність виокремлювати в процесі сприйняття не тільки конкретні, а й абстрактні ознаки й властивості об'єктів, які не даються безпосереднім досвідом.

Для реалізації зазначених умов на практиці й організації пізнавальної діяльності учнів необхідно здійснити добір методів, засобів і форм організації навчання. При цьому слід враховувати, що для того, щоб формування прийомів розумової діяльності школярів щонайменше залежало від якості діяльності вчителя, необхідні не тільки навчальні посібники для школярів, які не лише передбачають поетапне формування розумових дій, а й дають методичні рекомендації вчителю, як організувати пізнавальну діяльність учнів, спрямовану на формування прийомів розумової діяльності.

Література:

1. *Посталюк Н. Ю.* Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. – Казань, 1989. – 204 с.
2. *Гальперин П. Я.* Основные результаты исследований по проблеме “Формирование умственных действий и понятий”: Докл... доктора пед. наук (по психологии). – М., 1965. – 52 с.
3. *Пономарев Я. А.* Знание, мышление и умственное развитие. – М.: Просвещение, 1967. – 264 с.
4. *Менчинская Н. А.* Вопросы умственного развития ребенка. – М.: Знание, 1970. – 32 с.
5. *Шардаков М. Н.* Мышление школьника. – М.: Гос. учебно-пед. изд-во МП РСФСР, 1963. – 255 с.
6. *Информатика и теория развития / А. К. Айламазян, Е. В. Стась.* – М.: Наука, 1989. – 174 с.
7. *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.

8. *Поспелов Н. Н., Поспелов И. Н.* Формирование мыслительных операций у старшеклассников. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
9. *Левитов Н. Д.* Способности и интересы. – М.: АШ РСФСР, 1962. – 307 с.
10. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
11. *Менчинская Н. А.* Мышление в процессе обучения // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 244-372.
12. *Занков Л. В.* Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
13. *Лында А. С.* Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. – М.: Высшая школа, 1979. – 157 с.
14. *Калмыкова З. И.* Психологические принципы развивающего обучения. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
15. *Крутецкий В. А.* Исследование структуры условий и развития способностей. – М.: Просвещение, 1978. – 221 с.
16. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
17. *Решетова З. А.* Формирование теоретического мышления учащихся в процессе обучения // Вестник Московского университета. – Сер. 14. Психология. – 1992. – С. 26-34.
18. *Левитов Н. Д.* Психология труда. – М.: Учпедгиз, 1963. – 340 с.
19. *Милерян Е. А.* Психология формирования общетрудовых политехнических умений. – М.: Педагогика, 1973. – 299 с.
20. *Лошкарева Н. А.* Формирование общеучебных умений и навыков школьников как составная часть целостного учебно-воспитательного процесса: Автореф. дисс... доктора пед. наук. 14. 00. 01. – М., 1990. – 33 с.
21. *Панчешникова Л. М.* Методика изучения причинно-следственных связей в курсе экономической географии зарубежных стран. – М.: АПН СССР, 1971. – 61 с.
22. *Занков Л. В.* Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
23. *Гальперин П. Я.* Психология мышления и умение в поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Просвещение, 1966. – С. 238.
24. *Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А.* Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
25. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
26. *Лошкарева Н. А.* О программе развития общих учебных умений и навыков школьников // Роль учебной литературы в формировании общих учебных умений и навыков школьников: Материалы VI пленума Ученого метод. совета при МП СССР. – М.: Педагогика, 1984. – С. 13-19.

27. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. – М.: Педагогика, 1975. – 182 с.
28. Заставний Ф. Д. Екологічна і соціальна географія України: Підручник для 9-х кл. середн. шк. – К.: Вища школа, 1999. – 215 с.
29. Коринская В. А., Душина И. В., Щенев В. А. География материков и океанов: Учебн. для 7 кл. средн. шк. – 3-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1993. – 287 с.
30. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
31. Бугрий Е. В. Формирование у школьников умений работы с периодической печатью. – Кривой Рог: КрГПИ, 1995. – 104 с.
32. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся. – М.: Просвещение, 1984. – 64 с.
33. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
34. Богоявленский Д. Н. Методы исследования интеллектуальной активности: Дисс... канд. психол. наук. – М., 1971. – 386 с.
35. Богоявленский Д. Н. Приемы умственной деятельности и их формирование у школьников // Вопр. психологии. – 1969. – № 2. – С. 25-28.

Ольшаний Ю.М.,

*молодший науковий співробітник
відділу проектування
розвитку обдарованості
Інституту обдарованої дитини
НАПН України*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ В ІНТЕРНЕТ-МЕРЕЖІ

***Анотація:** в статті автор розглядає нові вимоги до діяльності підлітків в інформаційному просторі та наявність певних суперечностей, проблема формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі стала предметом спеціального дослідження у соціальній педагогіці. З огляду на актуальність та недостатню розробленість проблеми, її теоретичне та практичне значення для соціально-педагогічної роботи з підлітками та їхніми батьками.*

***Ключові слова:** діяльність людини, Інтернет-мережа, реакції підлітків, віртуальний простір, соціально-педагогічна робота.*

***Abstract:** In the article the author examines the new requirements for the activities of adolescents in the information space and the presence of certain contradictions, the problem of the formation of safe behavior in adolescents on the Internet has become the subject of a special study in social pedagogy. Given the*

urgency and lack of development of the problem, its theoretical and practical significance for socio-pedagogical work with adolescents and their parents.

Key words: *human activity, Internet-network, teens reaction, virtual space, social-pedagogical work.*

В умовах інформаційного суспільства актуальною є проблема формування безпечної поведінки підлітків. Це пов'язано з цілим комплексом явищ та факторів, які впливають на поведінку підлітків: відсутність чітких культурних та ціннісних ідеалів, зменшення ролі батьків та освітніх закладів у вихованні підлітків, розвиток нових форм діяльності в інформаційному просторі. Наслідком такого впливу є несформованість у підлітків безпечної поведінки та поширення різних форм ризикованої поведінки.

Аналіз наукової літератури показав, що вперше проблему поведінки людини намагалися дослідити древньогрецькі філософи. Вони розглядали поведінку як процес самовдосконалення особистості, вміння розрізняти добро і зло, розум та почуття, свободу, справедливість та рівність. Філософ В. Сперканський у своїх наукових працях висуває припущення про те, що об'єктивні умови існування первісного суспільства створили жорстку детермінацію поведінки, яка не допускає відхилень: дії та вчинки окремої людини зумовлювались колективною волею та природними потребами.

Філософське осмислення поведінки зустрічається у творах Гомера, який пояснює поведінку людини, її помилки та поразки волею богів, безвідповідальною перед оточуючими та перед собою, але водночас вмотивованою страхом перед гнівом богів. На відміну від Гомера, Піфагор у своїх вченнях говорить про те, що поведінка – це висока чеснота людини. Геракліт зазначав, що у людини є можливість вибору власної моделі поведінки, яка має відповідати закону Логосу. Демокріт у своїх вченнях стверджував, що поведінкою людини керує мотив задоволення власних. Сократ висував твердження про те, що поведінка людини визначається її душею, яка підпорядковує собі людські інстинкти, потреби та управляє ними, а регуляторами поведінки людини є добро і зло. У своїх працях Платон наголошував, що більшість людей знаходиться під впливом емоцій та керується у своїй поведінці егоїстичними мотивами, а не істиною, справедливістю та розумом. Аристотель вважав, що найдосконалішою формою поведінки є та, в якій схильності й афекти керуються розумом, а почуття узгоджуються ним. Проте згідно з твердженнями Аристотеля, людина здатна до моделювання своєї поведінки й організації способу життя з власними уявленнями про добро чи зло або згідно з обраним нею моральним ідеалом. У свою чергу Цицерон вважав, що у поведінці людей відображаються справедливість, рівність та всі інші чесноти, які мають моральну природу.

Таким чином, античні філософи розглядали поведінку людини через призму того, що у виборі моделі поведінки людина керується зовнішніми та внутрішніми факторами, основними з яких є: задоволення власних потреб, дотримання норм суспільства, власні уявлення про добро та зло.

Філософи Стародавнього Сходу у своїх вченнях звертають увагу на моральну поведінку людини. Конфуцій зазначав, що людина зобов'язана діяти згідно з моральним законом, а етикет і справедливість є головними принципами поведінки. На відміну від Конфуція, представник даосизму Лао-Цзи вважав, що поведінка людини має узгоджуватися з природою людини та Всесвітом.

В основі Середньовічної філософії лежать твердження про те, що норми людської поведінки визначаються вищою силою (Богом). Фома Аквінський у своїх творах наголошував, що діяльність та поведінка людини пов'язані з недоліками та злом. Одними з провідних течій у вивченні поведінки є антропоцентризм та біоцентризм. Антропоцентризм спирається на ідею, відповідно до якої людська поведінка стосовно природи має оцінюватися на підставі того, як вона впливає на людське буття, його комфортність, тоді як біоцентризм відстоює думку про те, що людська поведінка стосовно природи має спиратися на оцінку того, як вона впливає на інших.

Теорія функціональних систем, представником якої є П. Анохін, розглядає поведінку підлітків як системну єдність психічних та фізіологічних компонентів, які забезпечують направленість випереджаючих реакцій на отримання корисного результату. Поведінка людини тісно пов'язана з соціальними програмами та ціннісними установками, що зафіксовані в матеріальній та духовній культурі будь-якого суспільства. Вона регулюється не тільки індивідуальною та суспільною свідомістю, але й соціальними інститутами, правовими нормами, мораллю та політикою.

На сьогоднішній день поняття «поведінка» у сучасних філософських словниках тлумачиться як сукупність внутрішніх взаємопов'язаних дій, які здійснюються будь-яким об'єктом, а спрямованість цих дій визначається як внутрішньою будовою об'єкта, так і його взаємодією з оточуючим середовищем; властива живим організмам взаємодія з навколишнім середовищем, опосередкована їх зовнішньою (рушійною) і внутрішньою (психічною) активністю; процес зміни станів підлітків, що відповідає їхній внутрішній природі як цілому.

У педагогічній практиці поведінка тлумачиться як система взаємопов'язаних реакцій і дій людини у взаємодії з навколишнім середовищем; сукупність вчинків людини, які характеризують її загальне моральне обличчя, ставлення до суспільства, інших людей і до самої себе; дотримання людиною загальноприйнятих правил взаємовідносин та виконання нею певних дій (навчальних, професійних); система пов'язаних між собою цілеспрямованих дій, вчинків, що здійснює суб'єкт з метою реалізації певної функції в процесі взаємодії з навколишнім середовищем.

Основоположник психоаналітичної теорії З. Фройд вважав, що поведінка людини реалізується на свідомому (відчуття та переживання, які людина відчуває в даний момент часу), передсвідомому (досвід, який не усвідомлюється в даний момент, але може перейти в свідому стадію спонтанно або завдяки мінімальним зусиллям) та підсвідомому (включає в себе

примітивні інстинктивні потяги, емоції та спогади, які загрожують свідомості та переміщені у підсвідоме) рівнях. Психолог зазначав, що дійсно значимі аспекти поведінки формуються та скеровуються імпульсами та потягами, повністю перебувають поза сферами свідомості.

Важливим етапом в історії розвитку психологічних підходів до вивчення поведінки є розвиток психодинамічного напрямку психології, який у свою чергу поділяється на індивідуальну (А. Адлер) та аналітичну (К. Юнг) теорії особистості. Провідним положенням цих теорій є те, що будь-яка поведінка підлітків відбувається в соціальному контексті та завжди залежить від думки підлітків про себе та про оточення. Основоположник гуманістичної психології Е. Фромм вважав, що на поведінку підлітків впливають соціологічні, політичні, економічні, релігійні та антропологічні фактори, які впливають на появу бажання підлітків свободи у поведінці та вимагають компенсації у вигляді почуття безпеки та приналежності до соціуму.

Поняття «розвиток поведінки» Л. Виготський розумів як синонім до поняття «психічний розвиток». Проте пізніше науковець став тлумачити поняття вужче та розумів поведінку як відображення деяких зовнішніх форм, зовнішніх проявів людської активності, які мають особистісно-суспільну мотивацію.

У своїх наукових положеннях С. Рубінштейн тлумачив поняття «поведінка» як організовану діяльність, яка пов'язує людину з оточуючим середовищем, та виділяв три основні види поведінки людини: інстинктивна поведінка, навички та розумна поведінка.

У психологічних словниках зазначається, що поведінка підлітків – це доступні спостереженню образ дій чи манера себе поводити; дії підлітків стосовно суспільства, інших людей та предметного світу, аналізовані зі сторони їх регуляції суспільними нормами моральності та права, структурними одиницями якої є вчинки, в яких формуються і водночас визначаються позиція особистості, її моральні переконання.

На відміну від психологічних підходів до тлумачення поняття «поведінка», у соціології поведінка розглядається як зовнішньо-помітна відповідь (автоматичні або навмисні дії, які мають соціальне значення та цілі) підлітків на вплив оточуючого середовища; усвідомлені цілеспрямовані дії, засновані з урахуванням потреб, інтересів та дій інших людей, існуючих у суспільстві соціальних норм, спрямовані на доцільну зміну та перетворення соціальної сфери; участь у подіях, які могли як передбачатися або плануватися індивідом, так і могли стати для нього несподіваними, які визначаються емоціями, інстинктами або раціональним мисленням.

На основі аналізу наукової літератури нами були встановлено, що у філософських джерелах поведінка підлітків розглядається як сукупність дій, які визначаються як самим підлітком, так і навколишнім середовищем, та підпорядковується моральним принципам, зовнішнім та внутрішнім факторам; у педагогіці поведінка підлітків тлумачиться як дії та вчинки підлітків, які відображають його моральність, ставлення до себе та оточуючих, та

спрямовані на виконання певних завдань; у психологічних теоріях зазначається, що поведінка регулюється бажаннями, залежить від думки оточуючих та піддається впливу різних факторів; у соціологічних положеннях поведінка підлітків розуміється як спланована або спонтанна відповідь підлітка на вплив оточуючого середовища.

Ми розглядаємо поведінку підлітків як спосіб реалізації підлітка, який проявляється в свідомих або несвідомих його діях, що ґрунтуються на знаннях, мотивах, емоціях та відображають їхні уміння та навички, які спрямовані на задоволення особистих потреб у самостійності та самоствердженні, розширенні своїх соціальних контактів, зміну навколишнього середовища, та регулюються суспільними нормами моралі та права.

Ряд науковців наголошують на тому, що діяльність підлітків взаємопов'язана з їхньою поведінкою.

Так, згідно з твердженням С. Рубінштейна, діяльність людини проявляється в діях, а поведінка – у її вчинках. Науковець зазначає, що вчинок – це така дія людини, в якій провідне значення має свідоме ставлення людини до інших людей, до норм суспільної моралі. При цьому, дія складає основу вчинків та поведінки, оскільки вчинок – це дія, яка сприймається та усвідомлюється самим діючим суб'єктом як суспільний акт, прояв суб'єкта, які відображають ставлення людини до інших. В основі поведінки, як і в основі діяльності людини, лежать її мотиви.

На думку О. Леонтєва, здійснення складної діяльності вимагає виконання ряду дій, які є відносно самостійними процесами та націлені на досягнення певної свідомої цілі. На відміну від власне діяльності, дії не мають самостійного мотиву, а підпорядковуються мотиву тієї діяльності, зміст якої вони утворюють. Відносна ж самостійність дій виражається в тому, що одна й та ж сама дія може входити до складу різних видів діяльності. Зберігаючи при цьому свою мету, дія змінюється лише за своєю мотивацією і, власне, за своїм змістом для суб'єкта, а значить, і за своєю напруженістю, емоційним забарвленням тощо.

Питання співвідношення понять «поведінка» та «діяльність», з точки зору того, яке з цих понять є більш загальним та родовим, розглядав Б. Ананьєв. Науковець зазначав, що його рішення може бути різним залежно від способу вивчення людини. Наприклад, під час дослідження особистості та її структури більш широким має розглядатися поняття «поведінка», а діяльність та її види в цьому випадку є конкретними вузькими поняттями. В такому випадку особистість стає суб'єктом поведінки, «за допомогою якої реалізується потреба в певних об'єкт-ситуаціях».

О. Петушкова звертає увагу на те, що поняття «поведінка» тісно пов'язане з поняттям «діяльність». При цьому смисловий акцент в понятті «поведінка» робиться на пристосуванні підлітка до природних та соціальних умов існування, а в понятті діяльність – на творчо-перетворюючому відношенні підлітка до умов її існування, до світу в цілому.

Аналіз структури діяльності підлітків в Інтернет-мережі дає можливість виділити такі основні її елементи: мотиви, які спонукають підлітка до діяльності в Інтернет-мережі; цілі – образи результатів, на досягнення яких діяльність в Інтернет-мережі спрямована; засоби, за допомогою яких здійснюється діяльність в Інтернет-мережі. Відповідно до цього в процесі взаємодії підлітка з Інтернет-мережею виділяється певним чином вмотивована діяльність в цілому, до якої входять цілеспрямовані дії та автоматизовані компоненти цих дій – операції, що забезпечують використання наявних засобів та умов для досягнення необхідного результату діяльності в Інтернет-мережі.

О. Тихомиров та О. Войскунський наголошують, що в процесі засвоєння та використання людиною Інтернет-мережі відбувається трансформація та ускладнення вищих психічних функцій людини. О. Арестова, Л. Бабанін, О. Войскунський зазначають, що «застосування комп'ютерних мереж призводить до структурних та функціональних змін психічної діяльності людини. Ці зміни стосуються пізнавальної, комунікативної та особистісної сфери, трансформують операційну ланку діяльності, процеси цілепокладання, потребово-мотиваційну регуляцію діяльності». Науковці розглядають діяльність підлітків як таку, що має комплексний характер та визначає полімотивацію користувачів Інтернет-мережі: професійний мотив, пізнавальний мотив, комунікативний мотив, або мотив спілкування, мотив співпраці, мотив самоствердження, мотив аффіліації (прагнення до встановлення чи підтримання відносин з іншими людьми), мотив самореалізації, мотив рекреації та ігровий мотив.

Інтернет-мережа дозволяє здійснювати різноманітні види діяльності, однак дослідники наголошують, що найпоширенішими є пізнавальна, комунікативна та ігрова діяльність. Л. Раїцька стверджує, що особливе місце в Інтернет-мережі займає професійна діяльність. Ю. Кузнєцова та Н. Чудова відзначають, що можливості пізнавальної діяльності в Інтернет-мережі визначаються тим, що «Інтернет від початку є великим довідником, де висвітлені різноманітні теми».

У наукових працях Л. Раїцької визначено, що для кожної людини діяльність в Інтернет-мережі та сама Інтернет-мережа мають індивідуальні особистісні смисли. Вплив на діяльність людини, який робить Інтернет-мережа, також не може бути визначено як універсальний та однозначний. Часто Інтернет-мережа слугує для виявлення, посилення чи послаблення, формування та розвитку особистісних особливостей та характеристик людини.

Структура діяльності користувачів Інтернет-мережі може бути об'єднана у декілька видів діяльності. Л. Раїцька пропонує наступну класифікацію діяльності в Інтернет-мережі: пізнавальна діяльність в Інтернет-мережі включає пошукову діяльність, діяльність щодо засвоєння нових технологій, професійну діяльність з розвитку технологій; навчання та самонавчання; діяльність зі створення нового контенту. Пошукова діяльність спрямована на пошук інформації та гіпертекстову навігацію, діяльність щодо засвоєння технологій включає в себе засвоєння технологій пошуку інформації,

професійна діяльність з розвитку технологій передбачає професійну діяльність програмістів та діяльність хакерів, навчання та самонавчання має на меті формальну навчальну діяльність в Інтернет-мережі (дистанційна освіта), навчально-пізнавальну діяльність (самостійна або за участю викладача) та самостійне навчання (не пов'язане з навчанням у навчальному закладі), діяльність, спрямована на створення нового контенту, передбачає створення власного контенту (переважно в текстовому форматі), участь у колективній творчості або колективних проектах.

Російський науковець О. Войскунський пропонує наступну класифікацію видів діяльності в Інтернет-мережі: комунікативна (використання електронної пошти, чатів, конференцій, «гостьових книг», форумів тощо), пізнавальна (навігація по Інтернет-мережі, читання мережевої преси, пошук конкретної інформації, дистанційна освіта, пошук вразливих веб-сервісів з метою їхнього «злому») та ігрова (індивідуальні та групові ігри: азартні, інтелектуальні, рольові, спортивні та інші комп'ютерні ігри). В. Фатурова наголошує на тому, що сфери діяльності в Інтернет-мережі (пізнавальна, комунікативна, творча, ігрова) взаємно доповнюють одна одну.

На основі аналізу наукових праць, ми виділили такі основні види діяльності підлітків в Інтернет-мережі: пошукова діяльність, пізнавальна діяльність, комунікативна діяльність, професійна діяльність, ігрова діяльність, дозвілєва діяльність, діяльність, комерційна діяльність, протиправна діяльність, діяльність спрямована на самовдосконалення, задоволення своїх освітніх, пізнавальних, гедоністичних, культурологічних та сексуальних потреб.

Дослідники зазначають, що одні види діяльності в Інтернет-мережі часто мають риси, які властиві іншим видам діяльності. Наприклад, буває важко відрізнити спілкування від професійної чи пізнавальної діяльності. Відповідно, можна припустити, що для тієї чи іншої діяльності в Інтернет-мережі характерні декілька мотивів, при провідній ролі одного мотиву. Проте аналіз діяльності в Інтернет-мережі дозволяє нам стверджувати, що кожен вид діяльності має свої специфічні відмінності та особливості, які наведені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Особливості видів діяльності підлітків в Інтернет-мережі

Вид діяльності	Особливості діяльності
Пошукова	можливість пошуку будь-якої інформації вільний доступ до інформаційних, ігрових, фото, аудіо-, відео-файлів використання Інтернет-ресурсів може бути як без реєстрації, переказу коштів, так і з ними
Пізнавальна	відкритий доступ до будь-яких матеріалів в Інтернет-мережі можливість самостійної, творчої дослідницької діяльності підлітка забезпечення стійкої мотивації до пізнавальної діяльності представлення значного обсягу інформації користування великою кількістю віртуальних бібліотек можливість дистанційного навчання можливість навчатися, спілкуватися та проводити дозвілля підліткам з

	вадами фізичного розвитку
Комунікативна	використання будь-яких інтерактивних (вимагає наявності співрозмовника он-лайн: чати, «месенджери» тощо) та не інтерактивних (наявність співрозмовника он-лайн не є обов'язковою: електронна пошта, форуми) форм спілкування можливість спілкуватися анонімно, використовуючи нікнейми відсутність безпеки під час спілкування (спілкування з асоціальною особою) створення «віртуального Я» складність у прояві емоцій використання особливих скорочень та сленгу створення віртуальних романів
Протиправна	можливість здійснювати у віртуальному просторі будь-які протиправні вчинки та не отримувати за них покарання участь у віртуальних асоціальних організаціях можливість організовувати протиправні дії в реальному світі за допомогою інформації, розміщеної в Інтернет-мережі
Ігрова	наявність власного (інтимного) світу, в який немає доступу нікому, окрім самого підлітка відсутність відповідальності за події, які відбуваються з героями Інтернет-ігор реалістичність (імітація) процесів або повне абстрагування від навколишнього світу можливість виправити помилку шляхом багаторазових спроб можливість самостійно приймати будь-які рішення в межах гри не залежно від їх наслідків
Дозвіллева	використання Інтернет-мережі як ресурсу для організації та проведення дозвілля пошук інформації, яка не потребує глибокого осмислення перегляд цікавих фото, відео-файлів, розважальних, спеціалізованих сайтів, прослуховування аудіо-файлів, перегляд он-лайн фільмів
Спрямована на самовдосконалення	створення підлітками будь-яких позитивних образів в Інтернет-мережі, до яких в реальному житті вони будуть прагнути експериментування над собою у віртуальному просторі за допомогою різноманітного програмного забезпечення, якщо це не можна зробити у реальному житті спілкування на форумах з метою отримання консультацій та допомоги у покращенні власної зовнішності, розвитку навичок ефективного спілкування та розв'язання конфліктів у реальному та віртуальному світі
Спрямована на задоволення власних сексуальних потягів та бажань	спілкування на форумах та чатах, на яких обговорюються еротичні питання читання та написання еротичних історій на спеціалізованих сайтах перегляд фото та відео-файлів еротичного змісту перехід від віртуальних стосунків до реальних (залучення неповнолітніх до сексуальних стосунків, знайомство в Інтернет-мережі з метою пошуку сексуального партнера) фотографування себе у роздягнутому вигляді за допомогою веб-камери, з метою відправлення знімків друзям (секстинг)
Комерційна	створення рекламних оголошень та відвідування Інтернет-магазинів, аукціонів, електронних дошок оголошень наявність великої кількості Інтернет-магазинів та легкість доступу до них

	електронна система розрахунків і відсутність контролю з боку держави за комерційною діяльністю в Інтернет-мережі
--	--

Результати дослідження Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) «Покоління UaNet» показали, що переважна більшість дітей активно спілкується в соціальних мережах, де вказує номер мобільного телефону (46%), надає домашню адресу (36%) та іншу персональну інформацію (17%). 60% опитаних підлітків знайомляться з друзями за допомогою Інтернет-мережі та зустрічаються з ними у реальному житті. Це дає підстави стверджувати про те, що Інтернет-мережа створює умови для розвитку нових форм соціальної взаємодії та соціальної активності підлітків завдяки різноманітним елементам глобалізації, широкій доступності та наданню великої кількості можливостей користувачам Інтернет-мережі.

Аналіз теоретичних підходів до визначення сутності поняття «Інтернет-мережа» дозволяє нам стверджувати, що на сьогоднішній день Інтернет-мережа розглядається в педагогічних, соціологічних, психологічних та математичних науках (таблиця 1.).

Таблиця 1.

Теоретичні підходи до визначення сутності поняття «Інтернет-мережа»

Наука	Визначення
Педагогіка	Множина всієї інформації, яка доступна для будь-якого користувача та має освітній і розвивальний вплив на особистість
Соціологія	Засіб масової комунікації, який суттєво впливає на інформаційну культуру суспільства.
	Засіб соціальної взаємодії в інформаційному суспільстві, який підвищує інтенсивність комунікативних процесів
	Засіб численного збільшення можливості та швидкості здійснення комунікацій
Психологія	Фактор розвитку комунікативного потенціалу особистості та залучення до нових видів діяльності
	«Середовище експерименту чи спроби», яке дозволяє користувачу покращувати свої особистісні якості
Інформаційні технології	Глобальна (всесвітня) множина незалежних <u>комп'ютерних мереж</u> , з'єднаних між собою для обміну інформацією; набір різноманітних інформаційних служб і компанія, яка забезпечує доступ до них – провайдер послуг Інтернет
	Єдина глобальна комп'ютерна мережа, яка об'єднує значну кількість комп'ютерних пристроїв та цільових мереж, що можуть здійснювати обмін інформацією, а вся система Інтернету працює за єдиними стандартами – протоколами
	Глобальна інформаційна мережа, частини якої логічно взаємопов'язані за допомогою єдиного адресного простору, заснованого на протоколі TCP/IP, яка складається з багатьох взаємопов'язаних комп'ютерних мереж та забезпечує віддалений доступ до комп'ютерів, електронної пошти, дошки оголошень, баз даних та дискусійних груп

Глобальна інформаційно-телекомунікаційна мережа, що зв'язує інформаційні системи і мережі електрозв'язку різних країн за допомогою глобального адресного простору, заснована на використанні комплексів Інтернет-протоколів (Internet Protocol, IP) і протоколу передачі даних (Transmission Control Protocol, TCP) та надає можливість реалізації різних форм комунікації, в тому числі розміщення інформації для необмеженої кількості осіб

Дослідження поняття «Інтернет-мережа» (таблиця 1.2) свідчить, що на сьогоднішній день Інтернет-мережа трактується не лише як технічний засіб зв'язку, пошуку та обміну інформацією, а й як середовище особистісного розвитку, комунікації.

На основі аналізу наукової літератури, ми розглядаємо Інтернет-мережу як єдину глобальну мережу, яка об'єднує незалежні персональні електронні пристрої з метою пошуку інформації та обміну нею, комунікації та проведення власного дозвілля в будь-якому зручному місці (вдома, у школі, в Інтернет-клубах, в транспортних засобах) та здатна впливати на поведінку користувача Інтернет-мережі.

Варто зазначити, що основи сучасної мережі комп'ютерів були створені в США на початку 60-х рр. XX століття. В 1969 році в дослідницькому центрі американських військ з'явилася перша комп'ютерна мережа, яка з'єднувала між собою два комп'ютери. Через три роки «мережа» об'єднала 23 комп'ютери та дала можливість передавати інформацію між ними, що послугувало розвитку та використанню електронної пошти (e-mail). До кінця 80-х років з'явилися перші дискусійні групи. Віхою в розвитку Інтернет-мережі було створення «websites», тобто сторінок в World Wide Web (www) . Поява перших графічних браузерів (Mosaic – 1993 р., Netscape – 1994 р.) та поєднання двох технологій (гіпертекст з можливістю використання графіки) зробило Інтернет-мережу привабливішою для бізнесу та реклами, що призвело до її стрімкого розвитку. Проте одним із визначальних факторів, який стимулює зростання Інтернет-аудиторії, є інформаційне наповнення Інтернет-мережі. Дослідження Інтернет-мережі у вигляді збору та аналізу Інтернет-аудиторії різних країн світу проводиться з середини 90-х рр. XX століття. Це пояснюється початком функціонування звичного для сучасних користувачів Інтернет-мережі графічного інтерфейсу.

За даними Міжнародного сайту «Internet World States» станом на 30 червня 2012 року країнами-лідерами з кількості користувачів Інтернет-мережі серед європейських країн є Росія (13,1% європейських користувачів Інтернет-мережею, що становить 47,7% від загальної кількості населення Росії), Німеччина (13% європейських користувачів Інтернет-мережі, що становить 83% користувачів від загальної кількості населення Німеччини), Великобританія (10,2% європейських користувачів Інтернет-мережею, що становить 83,6% від загальної кількості населення Великобританії), Франція (10,1% європейських користувачів Інтернет-мережею, що становить 79,6% від загальної кількості населення Франції), Туреччина (7% європейських

користувачів Інтернет-мережею, що становить 45,7% від загальної кількості населення Туреччини), Італія (6,9% європейських користувачів Інтернет-мережею, що становить 58,4 % від загальної кількості населення Італії), Іспанія (6,1% європейських користувачів Інтернет-мережею, що становить 67,2% від загальної кількості населення Іспанії), Польща (4,8% європейських користувачів Інтернет-мережею, що становить 64,9% від загальної кількості населення Польщі), Нідерланди (3% європейських користувачів Інтернет-мережею, що становить 92,9% від загальної кількості населення Нідерландів), Україна (3,0% європейських користувачів Інтернет-мережею, що становить 34,1% від загальної кількості населення України).

Як видно з рис. 1.1 та вищенаведеної інформації, кількість українських користувачів Інтернет-мережі складає 34,1% від загальної кількості населення України, що становить 15 млн. 300 тис. осіб. Проте популярності серед українських користувачів Інтернет-мережа досягла не одразу. Відповідно до даних сайту «The World Bank» користуватися Інтернет-мережею українці почали з 1996 року (0,1%), а вже з 2008 року було різке зростання кількості користувачів Інтернет-мережі – 11% користувачів; наступні роки приріст користувачів становить в середньому 6,5%.

За даними результатів дослідження, проведеного Європейською комісією у 2008 році серед 27 країн-членів Європейського союзу, 75 % дітей віком від 6 до 17 років активно користуються Інтернет-мережею. Проведене кафедрою превентивної роботи та соціальної політики ЮНЕСКО у 2011 році Всеукраїнське широкомасштабне дослідження «Рівень обізнаності українців щодо питань безпеки дітей в Інтернеті» в рамках програми Microsoft «Партнерство в навчанні» показало, що 96% дітей віком від 10 до 17 років користуються Інтернетом. За даними агентства з он-лайн досліджень в Центральній та Східній Європі «Gemius S.A.» станом на серпень 2011 року кількість користувачів Інтернет-мережі віком від 14 до 24 років становить 35%, від 25 до 34 років – 28,7%, від 35 до 44 років – 19,4%, від 45 до 54 років – 11,3%, від 55 років – 5,6%.

Таким чином можна констатувати, що найактивнішими користувачами Інтернет-мережі є підлітки та молодь віком до 24 років. Ця вікова категорія користувачів бажає відчувати себе самостійними, прагне постійного пошуку нового та експериментів, що не завжди вдається у реальному житті та може бути ризикованим для самих підлітків та оточуючих, змінює звичне шкільне навчання на інші види соціальної діяльності, що призводить до заперечення пропонованих старшим поколінням цінностей і стандартів життя та робить підлітків особливо вразливими та піддатливими до негативного впливу Інтернет-мережі.

Розглядатимемо вікову групу підлітків від 13 до 15 років, оскільки саме в цьому віці відбуваються зміни в особистості підлітка, пов'язані з прагненням самостійності, дорослості та самоствердження, протестом щодо встановлених норм та правил поведінки, діяльністю в Інтернет-мережі появою статевого потягу та сексуальних переживань.

Науковці зазначають, що поведінка підлітків в Інтернет-мережі багато в чому залежить від ряду зовнішніх та внутрішніх факторів та від умов виховання підлітка. О. Копіна та А. МакАлістер акцентують увагу на тому, що на поведінку підлітків можуть впливати п'ять груп факторів: внутрішньоособистісні фактори (знання, установки, уявлення, особистісні характеристики та особливості); міжособистісні фактори (міжособистісне спілкування в малих групах: сім'я, друзі, однолітки, які забезпечують соціальну підтримку та обумовлюють соціальні ролі); інституційні фактори (правила, інструкції, політика формальних структур, які можуть перешкоджати або сприяти рекомендованим формам поведінки); популяційні фактори (формальні та неформальні соціальні зв'язки та норми (стандарти), які діють у середовищі окремих осіб, груп, організацій); політичні фактори (місцеві, регіональні, державні закони та політика).

Аналіз наукових положень О. Анопрієнко, Т. Журавель, Ж. Пархоменко дозволив нам стверджувати, що формування поведінки підлітків, у тому числі в Інтернет-мережі, відбувається під впливом різного роду факторів на індивідуальному рівні, сімейному рівні, рівні найближчого оточення (однолітків, загальноосвітнього навчального закладу) та суспільному рівні, що обумовлюють поведінку підлітків в Інтернет-мережі та формують її специфіку.

На індивідуальному рівні формування у підлітків поведінки в Інтернет-мережі впливають біологічні та психологічні фактори. До біологічних факторів належать: незадовільний стан здоров'я, хронічні захворювання (підлітки з ослабленим здоров'ям, інвалідністю можуть використовувати Інтернет-мережу для проведення дозвілля та спілкування з однолітками; підлітки, які через хвороби, мають погані успіхи у навчанні, погані стосунки з однокласниками та друзями, що призводить до виникнення конфліктів, зростання нервової напруги та, як результат, – використання Інтернет-мережі з метою відходу від реальності, «вирішення» існуючих проблем у реальному та віртуальному світах), ураження головного мозку (органічне ураження головного мозку впливає на психоемоційний стан, знижує здатність підлітка витримувати фізичні та психологічні навантаження, протистояти стресам та негативним впливам навколишнього середовища, що може сприяти формуванню ризикованої поведінки підлітків в Інтернет-мережі. До психологічних факторів можна віднести: низький рівень домагань, несформованість мотиваційної сфери (підлітки з низьким рівнем домагань та відсутністю мотивації до діяльності у реальному житті можуть використовувати Інтернет-мережу як засіб для розвитку мотиваційної сфери та власних домагань. Проте, розвиваючись у віртуальному просторі, підлітки можуть забути про необхідність здійснення розвитку у реальному житті), низька самооцінка (підлітки з низькою самооцінкою можуть підвищувати її у віртуальному просторі: під час спілкування, створення сторінок у соціальних мережах, ведення блогів, створюючи собі різні віртуальні образи), неможливість здійснювати контроль над собою та своїми вчинками (підлітки, яким складно контролювати себе та свої вчинки у реальному житті, найбільш схильні до

безконтрольної та ризикованої діяльності в Інтернет-мережі), відсутність навичок виходу з конфліктних ситуацій (відсутність навичок конструктивного вирішення конфліктів та виходу з психологічно складних ситуацій може призвести до активної діяльності підлітків в Інтернет-мережі з метою «розв'язання» чи «уникнення» проблем у реальному та віртуальному житті), недостатня сформованість комунікативних навичок (підлітки, яким складно налагоджувати контакти у реальному житті, можуть спілкуватися в Інтернет-мережі з будь-яким співрозмовником, не відчуваючи при цьому страхів та комплексів); прагнення ризикувати (активне використання підлітками Інтернет-мережі дає можливість ризикувати не лише у реальному житті, а й у віртуальному просторі).

На сімейному рівні на формування поведінки підлітків в Інтернет-мережі впливають такі фактори: надмірна діяльність батьків в Інтернет-мережі та схвальне ставлення до діяльності підлітків в Інтернет-мережі (підлітки, які бачать негативний приклад діяльності батьків в Інтернет-мережі, можуть наслідувати їх поведінку у віртуальному просторі), соціальна ізоляція підлітків (соціальна ізоляція підлітків може проявлятися через жорстоке ставлення батьків до дитини, покарання дитини, відмову підкорятися соціальним нормам, що призводить до неможливості підлітка задовольнити власні потреби у групуванні з однолітками та спілкуванні з ними, відсутності певних захоплень у реальному житті та неможливості демонструвати їх своїм друзям, проте, використання Інтернет-мережі дає можливість підлітку реалізувати свої потреби у спілкуванні, групуванні та захопленнях у віртуальному світі), конфлікти в сім'ї (наявність постійних конфліктів у сім'ї може спонукати підлітка до пошуку конфліктного кола та обговорення своїх проблем з іншими. Проте підліток не завжди може розповісти про свої проблеми друзям чи кваліфікованим спеціалістам у реальному світі, що призводить до пошуку нових друзів-порадників в Інтернет-мережі), непослідовність у вихованні підлітка (в сім'ях, де батьки не встановлюють чітких норм поведінки, а діти не відчувають контролю з боку дорослих, або ж де дисципліна занадто сувора та непослідовна, підлітки піддаються великому ризику надмірного використання Інтернет-мережі для задоволення власних потреб та інтересів, уникнення зайвих контактів зі своїми батьками), часті зміни місця проживання сім'ї (можуть негативно впливати на підлітка, оскільки це вимагає постійної побудови стосунків з новими друзями, сусідами, однокласниками. Підлітки, яким складно налагоджувати контакти в незнайомому середовищі, можуть використовувати Інтернет-мережу для спілкування та проведення свого дозвілля).

На рівні найближчого оточення – «однолітків» – впливають такі фактори на формування поведінки підлітків в Інтернет-мережі: приклад негативної поведінки друзів та однолітків в Інтернет-мережі (підлітки, які наслідують поведінку своїх однолітків у реальному житті, можуть це робити й у віртуальному просторі: необдуманно розміщувати інформацію про себе та інших на персональних сторінках соціальних мереж, особисті фото та фото

своїх друзів, проводити свій вільний час у чатах та форумах, робити заклики щодо участі в асоціальних заходах та реагувати на них тощо), змагання з друзями у віртуальному просторі (часто підлітки-друзі можуть змагатися у віртуальному просторі за допомогою ігор (кількість перемог, балів та бонусів у грі) та популярності особистих сторінок у соціальних мережах (кількість контактної інформації, місць, де навчаються та проводять дозвілля, розміщених особистих фото та відео тощо), булінг (підлітки, які відчують від однолітків залякування, фізичний чи психологічний терор, спрямований на те, щоб викликати у них страх та підкорити їх собі, уникають контактів з ними у реальному житті, що слугує розвитку активної діяльності в Інтернет-мережі).

На рівні найближчого оточення – «загальноосвітнього навчального закладу» – можна виділити такі фактори, що впливають на формування поведінки підлітків в Інтернет-мережі: погані стосунки з однокласниками та вчителями (призводять до неможливості підлітків задовольнити потреби у спілкуванні, організації та проведенні дозвілля у реальному житті, що призводить до активного використання підлітками Інтернет-мережі з метою створення віртуального «Я», пошуку друзів, проведення дозвілля, отримання консультацій від віртуальних співрозмовників тощо), виникнення стресових ситуацій у школі (такі ситуації негативно впливають на підлітка, його стосунки з друзями, вчителями та батьками. З метою «розв'язання» чи «уникнення» проблем та пошуку відповідей на питання підлітки використовують Інтернет-мережу), відсутність у шкільному середовищі комплексних форм роботи, спрямованої на формування безпечної поведінки в Інтернет-мережі (відсутність форм роботи щодо формування безпечної поведінки в Інтернет-мережі, необізнаність підлітків щодо ризиків Інтернет-мережі та правил поведінки у віртуальному просторі може призводити до виникнення Інтернет-залежностей, потрапляння у ризиковані ситуації в Інтернет-мережі).

На суспільному рівні можна виділити такі фактори, що впливають на формування поведінки підлітків в Інтернет-мережі: позитивне ставлення оточуючих до діяльності в Інтернет-мережі (часто дорослі позитивно ставляться до діяльності підлітків в Інтернет-мережі, оскільки ті перебувають вдома, а не на вулиці, не реалізують негативні моделі поведінки, можуть використовувати Інтернет-мережу для навчання та проведення дозвілля у будь-який зручний для них час), недосконалість законодавчої бази та принципів діяльності в Інтернет-мережі (відсутність регулювання процесу надходження інформації в Інтернет-мережу дає можливість будь-якому користувачу розміщувати будь-яку інформацію на веб-сайтах, провокувати до асоціальних дій як у реальному житті, так і у віртуальному просторі).

Грунтуючись на наукових положеннях А. Лічко, який виділяє ряд поведінкових реакцій підлітків (реакції емансипації, групування з однолітками, захоплення, обумовлені формуванням сексуального потягу) ми визначаємо взаємозв'язок таких реакцій з діяльністю підлітків в Інтернет-мережі:

- реакція емансипації: підліток, який не може звільнитися від опіки дорослих в реальному житті, може стати незалежним та вільним в

Інтернет-мережі. Діяльність в Інтернет-мережі дозволяє підлітку порушувати норми, правила та порядки, які прийнятні для реального життя. Діючи в Інтернет-мережі, підліток може проявляти себе як самостійна, незалежна особистість, яка має свою думку та може її висловити;

- реакція групування з однолітками: Інтернет-мережа надає можливість підлітку створювати власні групи в соціальних мережах, спілкуватися на форумах, чатах, вести спільні блоги на будь-які теми, писати короткі повідомлення про те, що відбувається з ним та відповідати на будь-які запитання своїх друзів та невідомих співрозмовників. Під час такого спілкування кожен підліток може бути лідером своєї групи, ініціатором певних дій в Інтернет-мережі або ж належати до групи та підпорядковуватися її законам та правилам;
- реакція захоплення: одним із захоплень сучасного підлітка може бути діяльність в Інтернет-мережі, яка може мати як позитивний, так і негативний характер;
- реакції, обумовлені формуванням сексуального потягу: Інтернет-мережа надає можливість підлітку підвищити свій рівень обізнаності щодо ряду аспектів, пов'язаних зі статтю та сексуальністю, обговорювати на форумах та чатах питання, які їх турбують, переглядати відео-ролики, які мають еротичний характер, займатися віртуальним сексом.

З огляду на вищезазначене, можна стверджувати, що у процесі діяльності в Інтернет-мережі підлітки можуть наражатися на різноманітні ризики, які існують у віртуальному просторі.

У словниковій та енциклопедичній літературі поняття «ризик» тлумачиться як можлива небезпека, дія на успіх з надією на щасливий результат, приймаючи на себе небезпеки, які можуть відбутися; морально-психологічний та поведінковий атрибут людської діяльності в умовах невизначеності прогнозованого результату, за відсутності повної гарантії успіху та високої ймовірності невдачі, при цьому ступінь ризику залежить як від зовнішніх обставин, так і від суб'єктивних можливостей людини; дія, спрямована на привабливу мету, досягнення якої пов'язане з елементом небезпеки, загрозою втрати, неуспіху; ймовірність настання негативного наслідку або міра очікуваного неблагополуччя, передбачення певних неприємних подій, що суттєво позначаються на стані людини, групи і можливості досягнути прогнозованого результату; рефлексивне посилення соціально-небезпечної дії, яка проявляється у ризикованій дії та ризикованих ситуаціях; ситуативна характеристика діяльності, яка полягає у невизначеності її результату і можливих несприятливих наслідків у випадку невдачі; ситуативна характеристика проблемної діяльності, що призводить до негативних наслідків, за якої можливі альтернативні варіанти помилки або успіху; усвідомлена можливість небезпеки виникнення непередбачуваних

втрат очікуваного прибутку, майна, грошей чи соціального ефекту у зв'язку з випадковими змінами умов економічної діяльності, несприятливими обставинами; дія, яка загрожує чомусь, що є цінним.

Базуючись на визначенні вітчизняного науковця Т. Алексеєнко та аналізі поняття «Інтернет-мережа, нами було встановлено, що ризики в Інтернет-мережі – це небезпеки, ситуативна характеристика проблемної діяльності підлітків в Інтернет-мережі, що може призводити до негативних наслідків під час такої діяльності та мати негативний вплив на поведінку підлітків в Інтернет-мережі та у реальному житті.

Відповідно до аналізу наукових праць російських науковців Г. Цукерман і Б. Мастерова, які виділяють три основних види ризику, що притаманні для підліткового віку (фізичний ризик, соціальний ризик та ризик саморозкриття), нами були здійснені їх характеристики відповідно до діяльності підлітків в Інтернет-мережі.

Причиною фізичного ризику є потреба підлітків у самоствердженні та самореалізації, що призводить до залежності від Інтернет-мережі та дозволяє підвищити власний статус у реальному та віртуальному житті.

Соціальний ризик в Інтернет-мережі пов'язаний із необхідністю врегулювання свого «реального та віртуального Я» відповідно до цінностей, які існують в Інтернет-мережі. Підліткам важлива позитивна оцінка з боку віртуальних друзів, що спонукає їх створювати такі віртуальні образи, які будуть подобатися іншими користувачам Інтернет-мережі. Соціальний ризик діяльності в Інтернет-мережі може мати дві форми: як ризик невідповідності віртуальним цінностям (фізичним еталонам своєї статі, моди тощо) і як ризик вибору (в разі необхідності відповідати віртуальним цінностям, які суперечать реальним).

Ризик саморозкриття пов'язаний із проміжним соціальним становищем підлітків між дорослими та дітьми. Це передбачає наявність у поведінці підлітків «подвійних стандартів», наприклад, у разі необхідності одночасно приховувати і демонструвати свою сексуальність під час спілкування в Інтернет-мережі. На основі аналізу наукових праць та видів діяльності підлітків в Інтернет-мережі, нами були визначені та згруповані ризики в Інтернет-мережі, які наведені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Взаємозв'язок ризиків та діяльності підлітків в Інтернет-мережі

Вид діяльності	Ризики
Пізнавальна	розміщення будь-яким користувачем Інтернет-мережі великої кількості недостовірної та неправдивої інформації розміщення необ'єктивних та неправдивих даних досліджень відсутність навичок критичного аналізу інформації, яка розміщена в Інтернет-мережі
Пошукова	відкритий доступ до матеріалів, які негативно можуть впливати на розвиток особистості підлітка наявність інтерактивних сервісів, які відволікають підлітків від пошуку необхідної інформації перезавантаженість веб-сайтів різноманітними посиланнями

	виникнення залежності від пошуку інформації, яка не вимагає глибокого її переосмислення
Комунікативна	спілкування з асоціальними особами розкриття конфіденційної інформації та використання персональних даних користувачів Інтернет-мережі надсилання спаму на електронні адреси та персональні сторінки соціальних мереж формування кіберкомунікативної залежності
Ігрова	надмірна зацікавленість он-лайн іграми, віртуальними казино з'ясування стосунків у реальному світі через віртуальні ігри сприйняття життя як гри замкнення на віртуальному світі, уникнення реальності переведення культу сили та агресивної поведінки з віртуального світу у реальний
Комерційна	кібероніоманія (неконтрольовані покупки в Інтернет-магазинах, без необхідності їх придбання та урахування власних фінансових можливостей, постійна участь в он-лайн аукціонах) купівля неіснуючого товару купівля неякісного товару в Інтернет-мережі та неможливість його повернути
Дозвіллева	нав'язливий веб-серфінг відвідування сайтів агресивної (пропагують ксенофобію, тероризм) та аутоагресивної спрямованості (пропагують кіберсуїцид, онлайн-суїцид, інформаційні ресурси про застосування засобів для здійснення суїциду з описом їх дозування і вірогідності летального результату)
Спрямована на самовдосконалення	неможливість критично ставитися до подій у реальному та віртуальному світі отримання консультацій та порад від некваліфікованих спеціалістів
Спрямована на задоволення власних сексуальних потягів та бажань	кіберсексуальна залежність (нездоланий потяг до обговорення власних тем на еротичних чатах та форумах, відвідування порнографічних сайтів і заняття кіберсексом) залучення до он-лайн порноіндустрії розповсюдження особистих знімків підлітків для розміщення їх на сайтах з «дорослим контентом» неможливість видалення персональної інформації зі сторінок соціальних мереж та сайтів для знайомств, сайтів з «дорослим контентом»
Протиправна	залучення через Інтернет-мережу до протиправної діяльності хакерство шахрайство (налаштування безкоштовного використання послуг мобільного оператора (сайти-одноденки), відкриття сторінок соціальних мереж, які є заблокованими для перегляду незнайомими користувачами Інтернет-мережі, крадіжка конфіденційної інформації, продаж продукту, якого не існує

У своїй науковій праці Д. Фельдштейн наголошує на тому, що діяльність підлітків в Інтернет-мережі формує відповідне ставлення до дійсності та світосприйняття, з якого складаються відповідні моделі поведінки.

Психологи та соціологи (Ю. Вінтюк, Д. Дьусбері, Л. Крушинський, Р. Хайнд) зазначають, що поведінку людини можна класифікувати відповідно до її проявів. Так, наприклад, Д. Дьусбері класифікував поведінку людини як

індивідуальну, репродуктивну та соціальну. На відміну від класифікації Д. Дьюсбері, Р. Хайнд класифікує поведінку за такими ознаками: за причинами, які викликають поведінкові акти, за функціями, за походженням та за способом формування. Ю. Вінтюк пропонує більш детальний підхід до класифікації поведінки підлітків: за призначенням, за походженням, за відповідністю до прийнятих суспільних норм, за відповідністю до організаційних вимог, за кількістю учасників взаємодії, за ступенем усвідомлення, за обумовленістю внутрішніми станами, за узгодженістю з іншими станами, за характером обумовленості, за наслідками, за відповідністю до медичних норм, за наслідками для здоров'я.

На основі аналізу підходів до класифікації поведінки людини нами були виділено такі класифікаційні характеристики поведінки підлітків в Інтернет-мережі:

- за суб'єктом поведінки: індивідуальна, групова, колективна;
- за видом діяльності: комунікативна, пізнавальна, пошукова, ігрова, дозвіллева, комерційна, протиправна;
- за спрямованістю: спрямована на вдосконалення себе, на задоволення своїх освітніх, пізнавальних, гедоністичних, культурологічних та сексуальних потреб та бажань;
- за дотриманням норм: соціально прийнятна та асоціальна;
- за ступенем дотримання правил: безпечна, ризикована;
- за внутрішнім станом: агресивна, виважена;
- за ступенем включеності в соціальні процеси: активна, пасивна;
- за виконанням мети: результативна, нерезультативна;
- за способом вирішення конфліктів: конструктивна, деструктивна, конформістська;
- за ступенем залежності: залежна та незалежна.

Проаналізовані нами наукові дослідження свідчать про недостатній рівень уваги науковців до проблеми безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі.

Згідно з мотиваційно-потребовою теорією А. Маслоу, потреба у безпеці є фундаментальною людською потребою та основою для подальшого розвитку особистості. Тобто вищі людські потреби в самоактуалізації, у визнанні та оцінці, в любові та прив'язаності реалізуються на основі задоволення фізіологічних потреб людини, а також потребою у безпеці, яка не є притаманною для підлітків .

О. Войскунський зазначає, що недотримання умов особистісної та (або) групової безпеки негативно впливає на психічний розвиток та здоров'я підлітка. При цьому потенційними загрозами для підлітка можуть бути безпосередні та опосередковані взаємодії з іншими людьми, групами людей, зі знаковими системами, з технічними приладами.

Проблеми безпечної поведінки в ситуаціях, що є небезпечними для життя, прийняття правильного рішення знайшли своє відображення в дослідженнях Л. Василенко, Т. Воронцова, В. Гірної, Л. Горячої, Л. Сидорчук,

М. Сулли, І. Топорова, О. Шиленко та інших. Вивчення найбільш значущих чинників виникнення ризику стосовно діяльності людини висвітлено в роботах Г. Айзенка, О. Вдовиченко, Ю. Козловецького, Т. Корнілової та інших. Детальний аналіз поняття «безпечна поведінка» наведений у таблиці 1.

Таблиця 1.

Аналіз поняття «безпечна поведінка»

Науковець	Визначення поняття
Т. Алексєнко	поведінка, яка відображає відповідальне ставлення людини до свого життя та наслідків власних дій та вчинків у різних життєвих ситуаціях і в різних середовищах
Л. Бутузова	трактується через особистісне ставлення до небезпеки як сприйняття індивідом загрози (емоційний компонент), що заломлюється крізь призму оцінки ймовірності негативних наслідків (когнітивний компонент) та власної можливості контролювати ситуацію (поведінковий компонент)
Р. Васильєва	система дій або вчинків особистості, спрямованих на забезпечення оптимального рівня її захищеності у всіх сферах життєдіяльності, що характеризує загальне ставлення людини як до власної безпеки та життя і здоров'я, так і оточуючих, екологічно безпечного природного середовища
С. Гвозд'їй	своєрідну активність, яка не несе в собі небезпеки, захищає людину від небезпеки; не завдає шкоди особистості та оточуючим
Л. Карнаух	дії та вчинки, спрямовані на попередження, уникнення та подолання небезпечної ситуації
В. Попков	специфічна форма реалізації суб'єкта, виражена в системі дій та вчинків, націлених на забезпечення оптимального рівня захищеності в усіх сферах життєдіяльності
Л. Сорокіна	функціональна система взаємодії з оточуючим середовищем з метою забезпечення захищеності в усіх сферах життєдіяльності
І. Щеголев	включає в собі єдність трьох компонентів (передбачення небезпеки, ухилення від небезпеки, подолання небезпеки), реальність яких істотно впливає на досягнення комфортного рівня взаємодії особистості й середовища перебування

На основі вивчення понять «поведінка», «безпечна поведінка», «Інтернет-мережа», аналізу взаємозв'язку поведінки та діяльності підлітків в Інтернет-мережі, можна зазначити, що безпечна поведінка підлітків в Інтернет-мережі – засіб самореалізації та сукупність дій підлітків в Інтернет-мережі, що характеризуються знаннями підлітків про ризики та правила поведінки в Інтернет-мережі, вміннями оптимально реагувати у ризикованих ситуаціях, контролювати емоції, відповідально ставитися до власної діяльності в Інтернет-мережі.

Здійснений аналіз наукової літератури у структурі безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі дозволяє виділити пізнавальний, вчинковий та мотиваційно-рефлексивний компоненти:

- пізнавальний компонент (обізнаність підлітків про Інтернет-мережу як інформаційний простір, види діяльності у віртуальному просторі, ризики в Інтернет-мережі);

- вчинковий компонент (уміння та навички безпечної діяльності в Інтернет-мережі; навички диференціювання різноманітних впливів Інтернет-мережі; уміння приймати адекватні рішення відповідно до ситуації, яка виникла у віртуальному просторі; уміння вести конструктивний діалог з віртуальними співрозмовниками та протистояти тиску з їхньої сторони, контролювати та спрямовувати свою діяльність в Інтернет-мережі, визначати та реалізовувати мету діяльності в Інтернет-мережі);
- мотиваційно-рефлексивний компонент (бажання убезпечити себе в Інтернет-мережі, бажання самовдосконалюватися за допомогою Інтернет-мережі, бажання контролювати емоції під час діяльності в Інтернет-мережі, бажання адекватно проявляти незадоволення під час діяльності в Інтернет-мережі, бажання аналізувати власну поведінку в Інтернет-мережі).

Відповідно до обґрунтованих нами видів діяльності підлітків в Інтернет-мережі, ризиків в Інтернет-мережі, факторів впливу на поведінку підлітків в Інтернет-мережі, теоретико-методичних передумов формування у підлітків поведінки в Інтернет-мережі, визначених компонентів безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі необхідно констатувати, що у підлітків відбувається формування власної унікальної моделі поведінки в Інтернет-мережі на основі засвоєних поведінкових дій в Інтернет-мережі.

На основі аналізу наукової літератури, модель поведінки підлітків в Інтернет-мережі ми розуміємо як дії підлітків в Інтернет-мережі, які містять певну кількість взаємопов'язаних факторів та умов і відтворюють систему об'єктів, дій та заходів, необхідних для її засвоєння та реалізації.

У проаналізованих нами вітчизняних та зарубіжних дисертаційних дослідженнях розглядалися питання розробки моделі безпечної поведінки підлітків у позаурочній діяльності, формування навичок безпечної поведінки в процесі позаурочної діяльності, безпечної та стабільної поведінки учнів шкіл, готовності підлітка до безпечної поведінки у повсякденному житті, культури безпечної поведінки школярів на дорогах в умовах сучасного міста, моделі виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку в соціальному середовищі, моделі безпечної особистості та особистості безпечного типу. Однак, у жодній науковій роботі не вивчалася проблема розробки моделі безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі, що вимагає детального аналізу існуючих психологічних моделей та теорій формування поведінки.

Аналіз дисертаційного дослідження С. Терницької показав, що до базових теоретичних концепцій формування моделей безпечної поведінки варто віднести комплекс теоретичних розробок, в основі яких лежать: теорія соціального наuczіння та теорія просування до здоров'я (А. Бандура); соціально-когнітивна теорія; теорія когнітивного вирішення проблем; теорія мотивації; теорія соціального впливу та теорія соціальної інокуляції; теорія життєвих навичок Дж. Ботвіна; теорія проблемної поведінки Р. Джессора; теорія альтернативної діяльності Дохнера; концепція здорового життєвого стилю

Всесвітньої організації охорони здоров'я; теорія ступінчастої зміни поведінки (транстеоретична модель); трансакційна когнітивна теорія стресу та допінгу Р. Лазаруса; теорія стійкості (гнучкості); концепція соціальної підтримки.

Вивчення наукових, дозволяє виділити такі моделі поведінки: модель інформаційно-мотиваційно-поведінкових навичок І. Фішера, радикально-політична освітня модель, модель дій на благо здоров'я, модель здорових переконань Г. Беккера, освітня модель, медична профілактична модель, теоретична модель уявлень про здоров'я, теорія стадій зміни поведінки Дж. Прочаски і К. ДіКлементе, які були покладені в основу розробки моделей поведінки підлітків в Інтернет-мережі.

В теорії соціального навчіння, основоположником якої є А. Бандура, наголошується, що особистість людини змінюється під впливом вимог соціального середовища, в результаті чого відбувається навчання певним формам поведінки. Більшість у поведінці, яку демонструє підліток, набувається за допомогою прикладу: підліток спостерігає, що роблять інші, та повторює ці дії. Поведінка підлітків закріплюється або модифікується наслідками їх дій та відгуками й оцінками інших щодо поведінки підлітків. За твердженням А. Бандури, закріплення/посилення – важливий момент в процесі навчання і формування поведінки підлітка. Позитивне закріплення застосовується у разі правильної демонстрації поведінки та навичок; негативне закріплення застосовується щодо поведінки та навичок, які необхідно виправити для забезпечення більш позитивних дій. Вчителі та інші дорослі є важливими рольовими моделями – людьми, що встановлюють стандарти, а також джерелами впливу на поведінку підлітків. Ці положення теорії соціального навчіння А. Бандури широко використовуються в сучасних науково-обґрунтованих моделях формування поведінки та слугують основою для створення нових моделей.

Теорія поведінкової проблеми (Р. Джессор, С. Джессор) наголошує, що поведінка підлітка (включаючи поведінкові ризики) є продуктом складних взаємодій між трьома категоріями психосоціальних змінних: перша категорія (система особистості) включає цінності, очікування, переконання та ставлення до самого себе та суспільства; друга категорія (навколишня система) включає сприйняття ставлення друзів та батьків до поведінки, як до заборонених речей; третя категорія (поведінкова система) включає соціально прийнятну та неприйнятну поведінку. Ці категорії можуть поєднуватися та сприяти виникненню поведінкових проблем у підлітків.

Теорія соціального впливу та теорія інокуляції тісно пов'язані між собою. Теорія соціального впливу, заснована на працях А. Бандури та на теорії соціальної інокуляції МакГіра, акцентує увагу на тому, що підлітки відчувають тиск та вплив однолітків щодо поведінкових ризиків. Програми, присвячені соціальному впливу або інокуляції враховують негативний вплив та тиск однолітків на поведінку, через що інформують підлітків та одночасно вчать їх, як протистояти цьому впливу. Такі програми націлені на конкретний тип

ризиків та сприяють формуванню навичок супротиву тиску зі сторони однолітків зокрема та суспільства загалом.

Теорія когнітивного вирішення проблем – модель формування компетенцій, націлених на ранню профілактику або попередження, – засновується на тому, що формування у підлітків навичок соціально-когнітивного вирішення проблем може покращити міжособистісну взаємодію та керування імпульсивними намірами, сприяти досягненню однолітками взаємовигідних рішень та рішень, які забезпечують самозахист, сприяти зменшенню чи попередженню негативної, компрометуючої поведінки. Несформовані навички вирішення проблем обумовлені небезпечною поведінкою, вказуючи, тим самим, на необхідність включення цих навичок в програму навчання та формування поведінки.

Відповідно до теорії стійкості (гнучкості), підлітки схильні більше дотримуватися правил безпечної поведінки, ніж практикувати ризиковану поведінку. Дана теорія розглядає взаємодію факторів у житті підлітка, включаючи умови в сім'ї, школі, громаді, які забезпечують можливість позитивної адаптації підлітків у суспільстві. Відповідно до теорії стійкості, існують внутрішні (самоповага і самовпевненість, внутрішній фокус контролю та наявність життєвої мети) і зовнішні (соціальна підтримка з боку родини і спільноти) чинники, які взаємодіють між собою і дають підліткам можливість уникати ризикованої поведінки.

Теорія обдуманого дії (теорія планованої поведінки), заснована на дослідженнях М. Фішбайна та А. Айзена, розглядає відношення підлітків до своєї поведінки. Як одну з головних причин поведінки дослідники розглядають намір підлітка поводитись певним чином. Цей намір, у свою чергу, розглядається як функція двох причин: по-перше, ставлення підлітка до певного виду поведінки (яке пояснюється її очікуваннями від наслідків такого виду поведінки, тобто її уявленнями про цінність і користь цього виду поведінки) і, по-друге, сприйняття людиною соціального (або нормативного) тиску, спрямованого на те, щоб особа поводитись певним чином. Згідно з теорією обдуманого дії, те, що безпосередньо передуює поведінці підлітка, є тенденцією для здійснення даної поведінки, яка визначається одним або двома можливими чинниками: стосунками і суб'єктивними нормами (соціальними чинниками).

Теорія стадій змін поведінки (транстеоретична модель) розроблена американськими науковцями Дж. Прочаска і К. ДіКлементе, базується на досягненнях різних теорій і галузей знань. Основна гіпотеза теорії полягає у тому, що зміна поведінки – це певний процес зміни поведінки підлітків, які перебувають на різних рівнях мотивації або готовності до змін. Для підлітків на різних етапах процесу змін можуть бути корисними різні типи втручань, що відповідають тому, на якій стадії індивід перебуває. Етапи процесу змін включають: попередні роздуми (відсутність бажання змінювати свою поведінку), роздуми (намір змінити свою поведінку), підготовка (намір змінити поведінку в найближчий місяць), дія (зміна поведінки протягом шести місяців),

підтримування (збереження поведінкової зміни по завершенню шести місяців до декількох років), припинення (бажана поведінка як постійна практика).

На основі аналізу теорій та моделей та їх значення у формуванні поведінки підлітків нами було розроблено моделі поведінки підлітків в Інтернет-мережі: модель ризикованої поведінки підлітків в Інтернет-мережі, модель амбівалентної поведінки підлітків в Інтернет-мережі, модель безпечної поведінки в Інтернет-мережі.

З метою розробки моделі ризикованої поведінки підлітків в Інтернет-мережі нами було встановлено, що ризикована поведінка розглядається у вітчизняній та зарубіжній літературі як: невід’ємна характеристика процесу соціалізації підлітка; спонтанна діяльність підлітка з експериментування зі своїми власними можливостями, досвід, через який він проходить, щоб знайти самого себе; використання підлітком таких поведінкових практик, які загрожують його стану здоров’я та нормальній життєдіяльності.

Науковці зазначають, що в сучасних умовах часто реалізується поведінка, яка викликана не стільки необхідністю в ризику для прийняття рішень, скільки схильністю до ризиків. О. Вдовиченко наголошує, що ризикована поведінка не спрямована на саморуйнування, проте передбачає небезпеку і в більшості випадків не усвідомлюється особистістю як небезпечна.

На підставі аналізу понять «модель поведінки» та «ризикована поведінка» ми розуміємо модель ризикованої поведінки підлітків в Інтернет-мережі як здійснення певних видів діяльності в Інтернет-мережі, що передбачають небезпеку, негативний та небажаний її результат. Підлітки, які обрали модель ризикованої поведінки в Інтернет-мережі, не знають ризики діяльності в Інтернет-мережі, правила безпечної поведінки в Інтернет-мережі та необхідності їх дотримання; не визначають мету та не контролюють час діяльності в Інтернет-мережі; не можуть протистояти тиску з боку віртуальних співрозмовників; не мають бажання та не беруть участь у заходах щодо формування безпечної поведінки в Інтернет-мережі; безвідповідально ставляться до власної діяльності в Інтернет-мережі; спілкуються переважно у віртуальному просторі; не контролюють емоції під час діяльності в Інтернет-мережі, виявляють агресію під час завершення діяльності в Інтернет-мережі.

Ми погоджуємося з думкою Т. Зелінської та розглядаємо модель амбівалентної поведінки підлітків в Інтернет-мережі як таку модель поведінки підлітків, якій притаманно суперечливе ставлення до діяльності в Інтернет-мережі та одночасні, не сумісні між собою, позитивні або негативні прагнення та переживання під час такої діяльності. Підлітки, які обрали модель амбівалентної поведінки в Інтернет-мережі знають деякі ризики та правила поведінки в Інтернет-мережі, визначають мету та час діяльності в Інтернет-мережі, проте недотримуються їх, можуть протистояти тиску з боку віртуальних співрозмовників, беруть участь у заходах щодо формування безпечної поведінки в Інтернет-мережі, проте недостатньо вмотивовані щодо її зміни, нейтрально ставляться до власної діяльності в Інтернет-мережі, надають

перевагу спілкуванню у віртуальному просторі, намагаються контролювати власні емоції під час діяльності в Інтернет-мережі та адекватно проявляти незадоволення під час такої діяльності, проте мають несформоване ставлення до різних видів ризикованої діяльності в Інтернет-мережі.

Модель безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі ми розуміємо як дії підлітків в Інтернет-мережі у безпечний спосіб, які містять певну кількість причинно-пов'язаних факторів та умов і відтворюють систему об'єктів, речей, дій та заходів, необхідних для досягнення, реалізації та засвоєння безпечної поведінки в Інтернет-мережі. Ця модель характеризується реалізацією навичок безпечної поведінки та відповідальним ставленням до власної діяльності в Інтернет-мережі. Підлітки, які обрали модель безпечної поведінки в Інтернет-мережі знають ризики та правила поведінки в Інтернет-мережі; визначають та дотримуються мети та часу діяльності в Інтернет-мережі; оптимально реагують у ризикованих ситуаціях в Інтернет-мережі та приймають адекватні рішення відповідно до ситуації; мають бажання брати участь у заходах щодо формування безпечної поведінки в Інтернет-мережі; розвивають комунікативні якості у реальному житті; контролюють власні емоції під час діяльності в Інтернет-мережі та адекватно виявляють незадоволення під час діяльності в Інтернет-мережі.

Проаналізовані теорії та визначені моделі поведінки підлітків в Інтернет-мережі дозволяють нам стверджувати, що на вибір підлітками моделі поведінки в Інтернет-мережі впливають: позитивне та негативне підкріплення поведінки підлітків з боку оточуючих, розробка підлітками правил безпечної поведінки та бажання їх дотримуватися, адекватне сприйняття поведінки підлітків батьками, соціальними педагогами та друзями, сприяння батьками тому, щоб підлітки дотримувалися безпечної поведінки в Інтернет-мережі, наявність у підлітків бажання обирати та засвоювати модель безпечної поведінки, розробка та впровадження програм, спрямованих на формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі, навичок супротиву тиску та негативного впливу з боку віртуальних друзів та співрозмовників, навичок раціонального вирішення проблем, вміння визначати мету діяльності в Інтернет-мережі, формування самоповаги та самовпевненості під час діяльності в Інтернет-мережі.

Таким чином, на основі аналізу першоджерел нами було уточнено сутність понять «поведінка підлітків» та «Інтернет-мережа», визначено поняття «безпечна поведінка підлітків в Інтернет-мережі» та «модель поведінки підлітків в Інтернет-мережі», виділено види діяльності підлітків в Інтернет-мережі та встановлено взаємозв'язок діяльності підлітків в Інтернет-мережі з їхніми поведінковими реакціями, визначено ризики в Інтернет-мережі відповідно до видів діяльності в Інтернет-мережі, охарактеризовано моделі поведінки підлітків в Інтернет-мережі. Здійснений теоретико-методичний аналіз наукових досліджень щодо формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі дозволив нам проаналізувати формування безпечної

поведінки підлітків в Інтернет-мережі у міжнародному та вітчизняному досвіді у наступному параграфі.

Література:

1. Андрєєва Т. І. Сприяння здоров'ю : навч. посіб. / Т. І. Андрєєва, К. С. Красовський. – К. :НаУКМА, 2012. – 247с.
2. Аноприенко Е. В. Подростки групп риска к инфицированию ВИЧ: Книга для тренера : учеб.-метод. пособ. / Аноприенко Е. В., Журавель Т. В., Пархоменко Ж. В. ; под общ. ред. Т. В. Журавель. – К. : ПЦ «Фолиант», 2012. – 252 с.
3. Антощак О. Проблеми профілактики негативних явищ / О. Антощак // Психолог. – 2004. – № 45. – С. 2–4.
4. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – София : [б. и.], 2000. – 320 с.
5. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур. – М. : Вече, АСТ, 2000. Том 1 (А–О). – 592 с.
6. Воронович Б. Т. Без таємниць про залежності та їхнє лікування / Воронович Б. Т. – [пер. з пол. К. А. Мужановський] – К. : Сфера, 2004. – 270 с.
7. Воронцова Т. В. Основи безпеки життєдіяльності : підруч. [для 8-го класу]. / Т. В. Воронцова, І. А. Репік. – К. : Алатон, 2004. – 144 с.
8. Коноплицький С. М. Соціальні аспекти комунікації в мережі Інтернет: феноменологічний аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук : спец. 22.00.01 «Теорія та історія соціології» / Коноплицький Сергій Михайлович. – К., 2007. – 17 с.
9. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків : монографія / Омельченко С. О. –Луганськ: Альма-матер, 2007.– 352 с.
10. Hilbert M. The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information / Martin Hilbert, Priscila Lopez. – Science, 332 p. – P. 60–65.
11. Prochaska J. O. Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change / J. O. Prochaska, C. C. DiClemente // Psychotherapy: Theory, Research & Practice. – 1982. – 19. – №3. – P. 276-288.

Рудик І. О.,
старший науковий співробітник
відділу проектування розвитку
обдарованості
Інституту обдарованої дитини
НАПН України

РОЛЬ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ ІДЕНТИЧНОСТІ І ОБРАЗУ СВІТУ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

Анотація: У статті описуються різні методологічні підходи до розуміння сучасної глобальної інформаційно-комунікативного середовища. Показано, що образ світу підлітків формується під впливом різномірних і різноспрямованих інформаційних потоків, які стають джерелом комунікативних і пізнавальних потреб, пошуку способів соціально-психологічної адаптації, компенсації особистісних труднощів. Цей процес створює особливі ризики для підліткової соціалізації, адаптації, особистісного розвитку. На підставі аналізу сучасних досліджень розкриваються позитивні і негативні аспекти впливу сучасних інформаційно-комунікативних технологій на формування підліткової ідентичності. Поширення в Інтернеті великих обсягів неконтрольованої інформації не тільки створює «культурний хаос» і розмиває культурну ідентичність, а й сприяє виробленню вміння конструювати віртуальну особистість, що можна розглядати як невід'ємну частину становлення особистості в новому інформаційному суспільстві. Обґрунтовуються напрямки психолого-педагогічного супроводу соціалізації підлітків в умовах інформаційного суспільства.

Ключові слова: інформаційно-комунікативне середовище, сучасні підлітки, ідентичність, образ світу, розвиток особистості, супровід соціалізації, способи профілактики дезадаптації.

Вступ людства в інформаційну епоху, або К-суспільство (від англійського knowledge), - суспільство, засноване на знаннях, призводить до суттєвого зростання ролі інформаційного середовища в життєдіяльності людей. Простежується перехід від homofaber (людини працюючої) до homoinformaticus - людини інформаційної. Інформаційно-комунікативні середовища стали виступати посередниками у всіх сферах професійного та повсякденного життя людини. Пріоритет інформації над традиційними економічними та політичними цінностями, підвищення ролі і значення комунікації, мережевих інформаційних технологій, виникнення глобального суспільства на основі загальної інформаційної культури - всі ці фактори роблять складний вплив на особистість і соціум. Цей вплив здійснюється шляхом взаємопроникнення фізичного світу і кіберпростору, через вплив інформаційних середовищ на пізнавальні, міжособистісні та суспільні

відносини. Підсумком цих впливів стали радикальні зрушення в культурній сфері, які спричинили за собою процеси глобалізації [14].

Світ об'єднується глобальними комп'ютерними мережами, які надають, по суті, необмежений доступ до будь-якої інформації. Їх використання стає масовим, доступним широким категоріям людей різного віку, соціального статусу, професійної приналежності. Людина виявляється зануреною в інформаційний простір, який стає основним середовищем її проживання, відчуває вже базальну залежність від інформації і інформаційних технологій в різних аспектах повсякденного життя, діяльності та спілкування. При цьому предметні і соціальні середовища, по суті, набувають характеру не базису, а надбудови над інформаційним простором життєдіяльності, наділяються вторинними смислами; система відносин «людина-світ» і «людина-людина» стає опосередкованою відносинами «людина-машина» [18].

З позиції концепції культурних потоків А.Аппадурі [18] можна говорити про п'ять вимірів сучасної глобальної інформаційно-комунікативного середовища. Ці виміри включають в себе:

1) етносфери, утворені в результаті масових переміщень мігрантів, що поступово змінюють культурний ландшафт країни перебування;

2) техносфери, що розміщують по всьому світу свої виробничі потужності і торгові центри;

3) фінансові сфери - валютні та товарно-сировинні біржі по всьому світу, орієнтовані на створення макроекономічної держави, на основі загальної культури консюмеризма;

4) медіасфери, створені інформаційними потоками, до яких А.Аппадурі відносить також виробництво і споживання кінопродукції. У цьому плані можна говорити про те, що такі компоненти медіасредини, як сайти соціальних мереж Facebook, Twitter тощо, електронна пошта, доступна на мобільних телефонах, повсюдне поширення Wi-Fi, які обіцяють змінити різні аспекти соціальної та суб'єктивної реальності;

5) ідеосфери, утворені потоками образів, що функціонують у світовому масштабі і містять як державні, так і альтернативні ідеологеми.

В історичному контексті вплив інформаційно-комунікативного середовища зв'язується з ідеями М.Маклюєна [12] про медіа-засоби поетапного «розширення людини», про медійну опосередкованість способу сприйняття себе і дійсності, що веде до зміни когнітивно-комунікативного стилю особистості. Один з аспектів концепції М.Маклюєна складається в так званому технологічному детермінізмі - уявленні про те, що зміна технологій тягне за собою зміни соціальної організації, а форма засобів комунікації змінює людську свідомість. Інший аспект концепції автора - «технологічний романтизм», віра у всесвітню демократизацію, до якої призведе поширення нових засобів інформації. На думку М.Маклюєна, інформаційно-комунікативне середовище бере участь в реалізації більшості соціально значущих видів взаємодії, вбудовується в різні сфери діяльності людини, стає невід'ємним фактором формування сучасного глобального образу світу.

З позицій постмодерністського підходу, що з'явився як відповідь на політичні та культурологічні проблеми сучасності, завдяки дослідженням Ж.Бодріяра, Ф.Гваттари, М.Кастельс, Ж.-Ф.Ліотара та інших авторів, виділяються інші напрямки у вивченні інформаційно-комунікативного середовища. У техноцентрическом напрямку (А.Моль, Н.Б.Кирилова, В.М.Розін, І.М.Розіна) воно розуміється як одна з важливих умов еволюції глобальної культури. У семіоцентрическом напрямку (Д.Фіск, Т.ВанДейк, Дж.Ватсон) специфіка глобальних інформаційно-комунікативних середовищ визначається в контексті взаємодії, опосередкованої знаками, знаковими системами, мовами, кодами. У психологічних дослідженнях (П.Вінтерхофф-Шпурк, А.Е.Войскунский, Н.А.Носов) вивчаються індивідуальні та групові процеси, що опосередковують взаємодію людини з інформаційно-комунікативними середовищами, вплив глобальних середовищ на людину.

Однак, як зазначає В.С.Малахов [13], незалежно від різних теоретичних поглядів на роль сучасної інформаційно-комунікативного середовища, в останній третині ХХ ст. і на початку ХХІ ст. були зафіксовані два принципових моменти - коммодіфікація і медіалізація. В рамках процесу коммодіфікації світ постає як глобальний супермаркет, виникає масове культурне виробництво, орієнтоване на максимально широкий культурний ринок, який найчастіше ігнорує специфіку національної культури. Процес медіалізації пов'язаний з уявленням про те, що сучасні мас-медіа не тільки відображають суспільну реальність, скільки самі стають цією реальністю. Медіалізація соціально-культурної сфери означає визнання провідної ролі ЗМІ у визначенні змісту медійного простору.

Активне впровадження в соціальне життя інформаційних технологій, постійне вдосконалення електроніки, збільшення числа нових технологічних рішень привели до кардинальних змін не тільки суспільства, а й свідомості людини. Найбільш істотний вплив інформаційне середовище надає на формування структури образу світу в підлітковому віці. Підлітки на сьогоднішній день є віковою категорією, що в найбільшій мірі залучена в віртуальну взаємодію і різні форми діяльності в кіберпросторі. Інтернет стає свого роду інститутом соціалізації підлітків, формує особливий «інформаційний» спосіб життя [14]. Образ світу підлітків формується під впливом різнорідних і різноспрямованих інформаційних потоків, які пронизують електронні ЗМІ. Інформаційний простір стає джерелом комунікативних і пізнавальних потреб, джерелом пошуку способів соціально-психологічної адаптації, компенсації особистісних труднощів [11].

Свідомість покоління, народженого в інформаційну епоху, - «жителів Інтернету» - формується якісно іншим чином в порівнянні з їх однолітками двадцятого століття. Вищевказані характеристики свідомості «інформаційної людини» найбільшою мірою притаманні саме підліткам і молоді, і створює особливі ризики для їх соціалізації, адаптації, особистісного розвитку. Так, образ світу підлітків має більшу гнучкість смислових структур, організованих за мережевим, нелінійним принципом гіпертексту. Трансформуються процеси

категоризації інформації, зростає роль аудіовізуальних образів у світосприйнятті. Образ світу нерідко набуває фрагментарний, «кліповий» характер, містить велику кількість стереотипів, що може призводити до зниження рефлексивності, до поєднання в суб'єктивній реальності протилежних або якісно різних уявлень, конфліктних смислів, суперечливість яких не усвідомлюється.

Нечіткість і множинність соціальних норм в кіберпросторі тягне за собою розмивання меж уявлень про нормативну і ненормативну, допустиму і неприпустиму поведінку. Породження нових мережевих форм комунікації опосередковує формування різноманітних схем інтерпретації поведінки, що може стати джерелом труднощів в розумінні себе та інших людей, бар'єром у адаптації до складних життєвих ситуацій.

Обмежений сенсорний досвід перебування в Мережі при збільшенні часу взаємодії в інформаційному просторі опосередковує формування особливого хронотопу образу світу як «вічно триваючого нинішнього», феноменів розтягування-стиснення простору і відчуття легкості дій, розмивання меж між реальним і віртуальним, вигаданим і дійсним.

Зростання швидкості сприйняття інформації пов'язано з пластичністю суб'єктивних значень як складових образу світу підлітків, з принциповою відкритістю смислових систем для змін в процесі полілогічної комунікації.

Переживання непередбачуваності і динамічності інформаційних процесів в життєвому середовищі, включення в великі віртуальні групи при дефіциті особистісного спілкування може стати джерелом формування почуття самотності, тривоги, невпевненості в собі, переживання труднощів у плануванні та вибудовуванні перспектив власного життя [1; 4; 10-13; 17].

Особливості світосприйняття, що формуються під впливом інформаційної та медіасреди, можуть виступати передумовами дезадаптивної поведінки підлітків. Вони пов'язані з труднощами у виборі адекватних інтерпретаційних схем в спілкуванні і діяльності, конструктивних стратегій вирішення життєвих завдань, з переживанням смислового вакууму, відмовою від планування майбутнього. Крайньою формою дезадаптації виступає саморуйнівна поведінка як специфічна форма реагування підлітків на складність, комунікативну інтенсивність, внутрішню різнорідність і ціннісно-смислово невизначеність світу в інформаційну епоху.

Описані зміни сучасного суспільства і свідомості знаходять своє відображення в ускладненні механізмів ідентичності. За Е.Гидденсом [19], самоідентифікація полягає в можливості створити послідовне почуття безперервності Я через біографічні історії, в яких людина намагається відповісти на найважливіші питання: «Що робити? Як діяти? Ким бути?». Іншими словами, поняття ідентичності пов'язано з побудовою автобіографічних наративів, з якими людина емоційно ідентифікується. Таким чином, індивід намагається побудувати чітку розповідь, в якій особистість самостійно формує траєкторію свого розвитку від минулого до очікуваного майбутнього. З настанням епохи глобалізації «вперше в людській історії Я і

суспільство виявляються пов'язаними між собою в глобальному масштабі»[19]. Якісні зміни інформаційно-комунікативного середовища призводять до якісної зміни внутрішньоособистісних психологічних процесів, перетворюючи індивідуальне Я в рефлексивний проект. На зміну традиційному розумінню особистісної самоідентичності, яка включала в себе послідовно змінні психовікові характеристики, котрі володіли чіткими соціальними ознаками, приходить необхідність використовувати всі колишні образи свого Я, які конструюють елементи самоідентичності в постійно мінливому соціальному контексті. Як пише З.Бауман, цей процес «... полягає в перетворенні людської ідентичності з "даності" в "завдання" і в наділленні дійових осіб відповідальністю, як за рішення цього завдання, так і за наслідки (включаючи побічні ефекти) виконання ними їх ролей»[2].

Побудова ідентичності - процес, який супроводжує людину на всіх етапах вікового розвитку, однак найбільш яскраво він проявляється в підлітковому віці. Підліткова ідентичність є не тільки усвідомлення і переживання самототожності Я, а й почуття приналежності до певної етнічної і соціальної групи, суспільства в цілому. Однак, як зазначає І.Фурман, глобалізація інформаційного простору, пов'язана з поширенням в мережі Інтернет великих обсягів неконтрольованої інформації, створює «... культурний хаос, який розмиває будь-яку можливу культурну ідентичність»[15]. Проблема інтернет-взаємодії підлітків з феноменами, процесами і артефактами іншої культури, з оцінками, які не мають поширення в рідній культурі, з ціннісними орієнтаціями, що не є властивими рідній культурі, можуть актуалізувати деструктивні механізми, пов'язані з однією з архетипових матриць, на основі якої відбувається процес соціально-особистісної ідентифікації молодого особи. Це опозиція «ми - вони» і її варіант - опозиція «свій - чужий», що відображає міфологізоване сприйняття реальності, побудоване навколо двох протилежних полюсів [3-5]. Зіткнення двох культур як різних систем з притаманними їм закономірностями функціонування може істотно ускладнити процес самоідентифікації, який при «реальному» контакті з «чужим» стає гострим і часто призводить до когнітивному дисонансу, суперечностей, конфліктів [9].

У той же час Інтернет як сучасний засіб комунікації є оптимальним інструментом для пошуку однодумців. Іншими словами, вплив сучасного інформаційно-комунікативного середовища на формування ідентичності сучасних підлітків є амбівалентним. З одного боку, вільний доступ до різномірної інформації може привести до розмивання, реконструкції існуючих ідентичностей, з іншого - інтернет-комунікація об'єднує підлітків з подібними захопленнями, уподобаннями і спогадами, формуючи тим самим почуття приналежності до конкретної спільноті. Це почуття, як і самосприйняття, є індивідуальним, особистим, розвивається з часом відповідно до взаємодії з іншими людьми і з урахуванням соціокультурного контексту. У цих рамках позитивна віртуальна взаємодія може дати кожному учаснику можливість змінитися на основі більш глибокого розуміння себе та інших. В результаті,

кожен з шарів підліткової суб'єктивної реальності (самоідентичність, групова ідентичність, більш широкий контекст) впливає на інший, утворюючи постійний процес дискурсивного обміну між «внутрішнім» (суб'єктивним) і «зовнішнім» (соціокультурним) шарами досвіду.

Особливе місце в обговоренні ролі сучасних інформаційно-комунікативних технологій в формуванні підліткової ідентичності займає, за зауваженням А.Е.Войскунського [7], проблема проявів ідентичності в Інтернеті, яка може виражатися як в трансформації власної ідентичності, так і конструюванні мережевої ідентичності, за більшістю параметрів відмінної від реальної. Дослідником показано переважання ігрової мотивації в процесі конструювання мережевої ідентичності, прагнення підлітків до саморозуміння і пошуку свого образу.

Як визначалося, результати даного дослідження можуть бути проінтерпретовані з різних позицій. Так, з точки зору технологічного детермінізму, можна говорити про те, що звернення до нових технологій, таких, як інтернет-блоги, соціальні мережі тощо, відтворює вплив на підлітків, що спонукає їх по-новому експериментувати з власною ідентичністю. Однак в дослідженні А.Е.Войскунського та інших авторів отримані результати, що корелюються скоріше з постмодерністською точкою зору - вплив даного виду інформаційно комунікативних технологій опосередкований тим, як його інтерпретують підлітки і більш старші учасники експерименту. Якщо підлітки можуть ставитися до власної мережевої ідентичності як до доступної, а іноді і обов'язкової в деяких мережевих спільнотах гри, то випробовувані юнацького віку «частіше усвідомлено і прагматично конструюють свої ідентичності, особливо альтернативні, бо час нестримної ігрової стихії для багатьох з них вже позаду» [7].

Ще одним аспектом вивчення віртуальної ідентичності є підхід Е.Гірського [8], який розглядає її як результат індивідуальної творчості. З точки зору дослідників, віртуальна ідентичність - багатовимірне явище, яке виконує такі різноманітні функції:

- раціональне вибудовування свого образу «для інших» (управління ідентичністю);
- вплив на уми і поведінку інших людей, що включає в себе провокації, дискредитації або інше заподіяння шкоди кому-небудь;
- містифікація;
- віртуальна психотерапія (шлях реалізації бажань і фантазій, які пригашені в «нормальному» житті);
- самопізнання;
- міфотворчість;
- реалізація екзистенціальної потреби в лицедійстві, що супроводжується усвідомленням умовності і переживанням задоволення.

Сучасний етап розвитку інформаційно-комунікативного середовища дав поштовх до розуміння нових процесів у формуванні мережевої ідентичності, яке А.Г.Асмолов позначив як процес переходу «від маски - до

особистої ідентичності в інтернеті» [1]. Інтернет, на думку А.Г.Асмолова, стає «платформою для становлення стабільності ідентичності», і вирішальний момент в цьому процесі - створення соціальних мереж, основними користувачами яких є підлітки (71%). Оскільки ідея соціальної мережі пов'язана з необхідністю подання реальної ідентичності, стався поступовий відхід від «ігрової», «маскарадної» ідентичності. Перехід до індивідуальних мережеских щоденників дозволив створити простір, де особистість може повноцінно розкрити «свій» контент - свій внутрішній світ, так щоб це могло послужити мотивом для створення соціальних зв'язків без знайомств в реальному світі» [1].

Таким чином, дослідники вважають, що сучасне інформаційно-комунікативне середовище надає особистості підлітка егалітарний і ліберальний простір для конструювання мережевої ідентичності, а вміння конструювати віртуальну особистість розглядають як невід'ємну частину становлення особистості в новому інформаційному суспільстві [1].

Проблема специфіки смислової організації образу світу і ідентичності сучасних підлітків вимагає подальшого теоретико-емпіричного дослідження, заснованого на нових методологічних підходах до розуміння закономірностей розвитку особистості в інформаційному середовищі, аналізу того впливу, який вона чинить на формування образу світу і вибір стратегій соціальної поведінки в підлітковому віці. Виявлення базових смислових конструктів, концептів, ціннісних орієнтацій, змістотворних мотивів і особистісно-смислових установок в структурі образу світу і образу Я дозволить обґрунтувати напрями психолого-педагогічного супроводу соціалізації в умовах інформаційного суспільства, розробити ефективні способи профілактики та корекції дезадаптивної поведінки сучасних підлітків.

Література:

1. Асмолов А.Г. Від Ми-медіа до Я-медіа: трансформації ідентичності у віртуальному Світі // Вісник Моск. ун-ту. Сер. 14. Психологія. 2010. № 1. С. 3-21.
2. Бауман З. Індивідуалізоване суспільство. М.: Логос, 2005. 181 с.
3. Белінська Є.П. Інформаційна соціалізація підлітків: досвід користування соціальними мережами і психологічне благополуччя [Електронний ресурс] // Психологічні дослідження. 2013. Т. 6. № 30.
4. Богданівська І.М. Міфи про Росію: конструктивне і деструктивний вплив на свідомість сучасної молоді // Известия російського державного педагогічного університету ім. А.І. Герцена. 2013. № 155. С. 23-35.
5. Богданівська І.М. Психологічні механізми трансформацій традиційних міфологем в образі Росії сучасної молоді // Известия Російського державного педагогічного університету ім. А.І. Герцена. 2011. № 142. С. 15-27.
6. Богданівська І.М., Проект Ю.Л., Богданівська А.Б. роль інформаційно комунікаційного середовища в процесі соціалізації дітей і підлітків // Психологічна наука та освіта. 2013. № 6. С. 49-57.

7. Войскунский А.Є. Альтернативна ідентичність в соціальних мережах // Вісник Моск. ун-ту. Сер. 14. Психологія. 2013. № 1. С. 66-83.
8. Гірський Е. Онтологія віртуальної особистості // Буття і мова: Зб. статей по матеріалами міжнародної конференції. Новосибірськ: Новосибірський інститут економіки, психології та права (Новосибірський класичний інститут); Новосибірське книжкове видавництво, 2004. С. 78-88.
9. Жилінський А.В. Інтернет як ресурс для вирішення завдань підліткового віку: огляд психологічних досліджень [Електронний ресурс] // Психологічна наука і освіта
10. Кондрашкин А.В. Інтернет в розвитку сучасних підлітків [Електронний ресурс] // Психологічна наука і освіта PSYEDU.ru. 2013. № 2.
11. Кузнєцова Т.Я. Чим загрожує інформаційна грамотність: суспільство знань: плюси і мінуси // Світ бібліографії. 2013. № 1. С. 2-4.
12. Маклюєн М. Розуміння медіа: Зовнішнє розширення людини. М .: Канон-прес-Ц; Жуковський: Кучкова поле, 2003. 464 с.
14. Марцинковская Т.Д. Інформаційний простір як чинник соціалізації сучасних підлітків // Світ психології. 2010. № 3. С. 90-102.
15. Фурман І. Межі науковості // Культиватор. 2010. № 2. С. 2-3.
16. Челишева І.В. Медіатекст і його прочитання // Медіаосвіта. 2006. № 1. С. 102- 104.
17. Юр'єва Л.Н. Комп'ютерна залежність: формування, діагностика, корекція і профілактика. Дніпропетровськ: Пороги, 2006. 196 с.
18. Appadurai A. ModernityatLarge: CulturalDimensionsofGlobalization. Minneapolis, 1996.. 229 p.
19. Giddens A. Modernityandself-idenlity. Stanforduniv. press, 1991. 256

Савченко Ю.Ю.,

*науковий співробітник відділу
діагностики обдарованості ІОД
НАПН України*

ОГЛЯД МЕТОДИК ПО ДІАГНОСТИЦІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ, СХИЛЬНИХ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація: В статті проаналізовано історичний аспект розвитку методик по діагностиці інтелектуальної обдарованості старшокласників, схильних до дослідницької діяльності; розглянуто їх цілі, основні завдання, функції, принципи.

Ключові слова: розвиток, обдарованість, задатки, здібності інтелект, інтелектуальна обдарованість, науково-дослідницька діяльність старшокласників, Мала академія наук України.

Аннотація: В статті проаналізовані історичний аспект розвитку методик по діагностиці інтелектуальної одаренності старшокласників, схильних к дослідницькій діяльності; розглянуті їх цілі, задачі, функції, принципи.

Ключові слова: розвиток, одаренність, задатки, здібності інтелект, інтелектуальна одаренність, науково-дослідницька діяльність старшокласників, Мала академія наук України.

Сьогодні в Україні діє урядова програма виявлення і сприяння розвитку обдарованості дітей. В «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті» зазначено, що метою української системи освіти є своєчасне виявлення ранньої обдарованості.

Ще В. О. Сухомлинський наголошував: «Своєчасно знайти, виховати й розвинути задатки і здібності своїх вихованців, своєчасно розпізнати у кожному його покликання – це завдання стає тепер найголовнішим у системі навчально-виховного процесу» [11].

Стосовно феномену обдарованості дитини віддавна існували дві протилежні точки зору. За соціальною концепцією визнається, що більшість дітей від народження однаково наділені розумом і різниця у рівні розвитку їх здібностей зумовлена різницею життєвих умов (Дж. Локк, К. А. Гельвецій, В. П. Єфроїмсон). Друга – теорія генетичної спадковості, за якою обдарованість є вродженим, досить рідкісним явищем, що успадковується від батьків і навіть через покоління (Ф. Гальтон, Р. Стернберг).

Важливою особливістю сучасного розуміння обдарованості є те, що це явище розглядається не як статична, а як динамічна характеристика, що реально існує в русі, постійному розвитку (Ю. Д. Бабаєва, О. І. Савенков). За такого розуміння вважається доцільним визначити провідні фактори формування обдарованості дитини, за наявності яких підвищується вірогідність прояву неординарних здібностей особистості. Такими факторами пропонується вважати психофізичний потенціал особистості та сприятливий вплив середовища.

Тривалий час інтелект розглядався як основний показник обдарованості, а тести, направлені на вимірювання коефіцієнта інтелекту, – як основний інструмент для оцінки рівня обдарованості. У такої точки зору є глибоке історичне коріння, оскільки ще стародавні римляни вважали розум основною характеристикою людини, що багато в чому визначає ефективність його діяльності. Конкретні стандартизовані методи вимірювання інтелекту з'явилися значно пізніше,

Френсіс Гальтон наприкінці ХІХ століття поклав початок тестуванню. Розробив значну кількість простих тестів сенсорного розрізнення, і думав, що вони можуть служити засобом оцінки інтелекту людини. Першим застосував оцінювальні шкали, анкетування й техніку вільних асоціацій. Почав розробляти методи математичної статистики.

Зокрема Ф. Гальтон створив серію з 17 тестів і пропонував відвідувачам своєї лабораторії, що була розташована на виставці, за невелику плату протестуватися за фізіологічними і психічними властивостями. За повною програмою він протестував 9337 людей віком від 5 до 80 років. Для обробки такого масиву даних знадобилося розробити математично-статистичні процедури, чим він теж успішно займався.

Джеймс Кеттел в 1890 році ввів термін «розумовий тест», але його тести також вимірювали сенсорні, моторні й прості перцептивні процеси. Перевірка їхніх результатів показала слабку погодженість результатів тестів між собою, а також їхню невідповідність зовнішнім критеріям – оцінкам вчителів й академічній успішності учнів.

Е.Крепелін (1895 р.) створив велику серію тестів для вимірювання практичних ефектів пам'яті, стомлюваності, відволікаємості за допомогою елементарних арифметичних операцій.

Г.Еббінгауз (1897 р.) пред'являв школярам тести арифметичного лічення, обсягу пам'яті й завершення речень. Тест на завершення речень був єдиним, що відповідав навчальним досягненням дітей [1].

А.Біне (1905 р.) створив першу реальну шкалу інтелекту з 30 завдань зростаючої труднощі. Хоча сенсорні й перцептивні тести теж були включені, більшу частину тесту займав вербальний матеріал, а саме, задачі здатності до судження, розуміння й міркування [2].

В 1908 році тест був удосконалений. Він розрахований на дітей від 3 до 13 років. Показник дитини по тесту виражав розумовий рівень, що відповідає віку нормальних дітей, чиє виконання було таким же.

В 1911 році був створений третій варіант – тест «Біне-Симона». У Станфордському університеті в 1916 р. (США) був розроблений найбільш удалий варіант переробки цього тесту за назвою шкали Станфорд-Біне. У ньому вперше був використаний коефіцієнт інтелекту IQ, як відношення між розумовим і фактичним віком.

Тест інтелекту А.Біне допускає лише індивідуальне дослідження. Поява тестів для групового тестування була викликана потребами американської армії під час першої світової війни. Для цього А.Отіс запропонував закриті завдання – завдання з готовими варіантами відповідей. Так були розроблені тести групового обстеження «армійський альфа» і «армійський бета», де вперше були використані різні об'єктивні завдання із множинним вибором відповідей.

В 20-х роках стало зрозумілим, що більшість створених тестів інтелекту, є тестами здатності до навчання. Так з'явилося поняття тестів здатностей. Тести спеціальних (професіональних) здатностей розроблялися для використання в профорієнтації.

Розвиток психодіагностики із самого початку найтіснішим образом пов'язаний з розробкою й удосконалюванням математико-статистичного апарата, і, насамперед, кореляційного й факторного аналізу. Появі факторного аналізу зобов'язана розробка комплексних батарей здатностей (після 1945 р.).

Удосконалення шкільних іспитів привело до появи тестів досягнень – Е.Л. Торндайк – 1904 р.

З 1923 р. з'явилися батареї здібностей і досягнень – перша Стенфордська батарея здібностей SAT (Scholastic Assessment Test – Келлі, Рач, Тёрмен) – за її результатами і зараз приймають студентів до Принстону, Гарварду, Йелю, та батарея досягнень АСТ, за нею приймають до менш престижних учебних закладів.

К 30-му року в провідних країнах світу було визнано, що описові іспити у порівнянні з тестами не лише віднімають більше часу на аналіз, але й надають менш надійні результати.

В 50-х роках з'явилися перші тести креативності – тести для вимірювання творчих здібностей особистості. До їх розробки спонукало відкриття невідповідності між успішністю виконання традиційних тестів інтелекту і творчими здібностями.

Підходи до вимірювання здатності продукувати нові ідеї, знаходити нестандартні способи розв'язання проблемних завдань були запропоновані Л.Терстоуном, Дж. Гілфордом (1954) і Е. Торрансом (1962). Пізніше нові тести креативності були запропоновані Джонсоном і Ф. Вільямсом (1980). Розвиток виявлення і вимірювання креативності поступово становиться одним з основних напрямків закордонної психодіагностики. Його особливості полягають в тому, що креативність включає не лише когнітивні, але й особистісні характеристики психіки людини [1].

Інтелект традиційно досліджувався в рамках двох основних напрямків тестологічного та експериментально-логічного.

Суть тестологічного напрямку полягає в тому, що під інтелектом розуміється те, що вимірюють тести інтелекту, а саме сукупність пізнавальних здібностей.

Криза в цьому напрямку полягає в тому, що поняття «інтелект» було підмінене поняттям «здатність до навчання».

Неотестологічні теорії інтелекту визнають IQ-концепцію, де за IQ стоять внутрішні когнітивні процеси: сприйняття, пам'ять, мислення тощо.

Експериментально-психологічний напрямок, як реакція на не конструктивність тестологічних теорій, представлена теоріями Ж. Піаже (ідея генетичного пояснення інтелекту на основі врахування закономірностей його онтогенетичного розвитку) і Л. С. Виготського (вплив соціально-культурних факторів на розвиток інтелекту). Крім вищезазначених існує структурний підхід до дослідження інтелекту, як приклад вітчизняного дослідження, спрямованого на вивчення інтелекту як психічної реальності. Отримані за допомогою тестів інтелекту результати виражаються кількісно у вигляді коефіцієнта інтелекту (IQ).

Отже, під інтелектом, як об'єктом вимірювання, в психодіагностиці розуміється структура пізнавальних властивостей людини, що виникає на основі спадково закріплених задатків і формується у взаємодії з ними.

В 1905 році Альфред Біне за дорученням міністерства освіти Франції розробив методики, за допомогою яких можна вимірювати рівень розумового розвитку дитини. Для кожного віку підбиралися свої завдання, які могли вирішити 80-90% дітей з вибірки в 300 дітей даного віку. Дітям до шести років пропонувалося по 4 завдання, а старше шести років - 6 завдань. Показником інтелекту в шкалах Біне був розумовий вік, який визначався по успішності виконання тестових завдань. Випробування починалося з виконання завдань, відповідних хронологічним віком дитини, якщо він справлявся зі всіма завданнями, йому пропонувалися завдання для більш старшого віку (якщо він вирішував не всі з них, то випробування припинялося). Максимальний вік, всі завдання якого вирішувалися випробуванням, є його базовим розумовим віком. Наприклад, якщо дитина вирішила всі завдання для 7 років і два завдання для 8 років, то його базовий вік дорівнює 7, кожне додатково виконане завдання оцінюється числом «розумових місяців» (кожне завдання відповідає двом місяцям, оскільки 6 завдань – 12 місяців), отже, розумовий вік дитини становить 7 років 4 місяці. Розбіжність розумового і хронологічного віку вважалася показником або розумової відсталості (якщо розумовий вік менше хронологічного), або обдарованості (якщо розумовий вік більше хронологічного).

Американський вчений Термен (працював у Стенфордському університеті) удосконалив тест Біне, виникла шкала Стенфорд-Біне, в якій став використовуватися такий показник, як коефіцієнт інтелектуальності, що представляє собою приватне, приходило при розподілі розумового віку на хронологічний, і помножений на 100. «Коефіцієнт інтелектуальності», скорочено позначається IQ, дозволяє співвіднести рівень інтелектуальних можливостей індивіда з середніми показниками його вікової та професійної групи. Можна порівнювати розумовий розвиток дитини з можливостями його ровесників.

Середнє значення IQ (розумовий вік відповідає хронологічним) відповідає 100 балам, найнижчі значення можуть наближатися до нуля, найвищі - до 200. Стандартне (тобто середнє для всіх груп) відхилення - 16 балів в кожному сторону. У кожній третій людині IQ знаходиться між 84-100 балами, і така ж частка осіб (34%) з показником від 100 до 116 балів. Таким чином, це основна маса (68%) і вважається людьми із середнім інтелектом. Дві інші групи (по 16% у кожній), результати яких відповідають крайнім показникам шкали, розглядаються як розумово відсталі (люди з IQ від 10 до 84) і мають високі (вище середнього) інтелектуальними здібностями (IQ від 116 до 180). Якщо результат дитини вище тестової норми, більше 116, то дитина вважається інтелектуально обдарована.

Тести інтелекту представляють собою сукупність методик, утворених в рамках об'єктивного діагностичного підходу. Вони призначені для вимірювання рівня інтелектуального розвитку і є одним з найбільш поширених в психодіагностиці. Тести інтелекту - стандартизовані методики, спрямовані на

вимірювання загального рівня здатності індивіда до розв'язання широкого класу розумових завдань.

Прояви інтелекту різноманітні, але їм властиве те загальне, що дозволяє відрізнити їх від інших особливостей поведінки. Цим спільним є залучення в будь-який інтелектуальний акт мислення, пам'яті, уяви, всіх тих психічних функцій, які забезпечують пізнання навколишнього світу. Відповідно під інтелектом як об'єктом вимірювання маються на увазі не будь-які прояви індивідуальності, а перш за все ті, які мають відношення до пізнавальних властивостей та особливостей.

Тести інтелекту застосовуються в різних сферах суспільної практики не тільки для діагностики, але і для наукових досліджень. Ці тести є гарним діагностичним засобом і окрім аналізу структури інтелекту дозволяють визначати прогноз успіху респондентів у певних видах діяльності, наприклад, успішність у професійній та навчальній діяльності.

Серед найбільш відомих в міжнародній практиці індивідуальних інтелектуальних тестів можна відзначити наступні.

Шкала інтелекту Станфорд-Біне, розроблена Л.Терменом і М.Мерріл, призначена для тестування дітей починаючи з дворічного віку. Перші шкали Біне-Симона були розроблені ще в 1905 р., потім вони багато разів удосконалювалися. Перший станфордський варіант, розроблений Терменом, був опублікований в 1916 р. Саме в цьому варіанті вперше був введений коефіцієнт інтелекту (IQ) як відношення між розумовим і фактичним віком. Сучасні варіанти тесту направлені на отримання єдиного показника, що характеризує загальний інтелектуальний розвиток індивідуума.

Векслерівська шкала інтелекту і різні варіанти цього тесту, у тому числі і короткі форми, призначені для тестування не тільки дітей, але і дорослих. Вони включають як вербальні, так і невербальні субтести (вербальну шкалу і шкалу дії). Д.Векслер додав також ряд змін в традиційний зміст поняття «коефіцієнт інтелекту».

Інтелектуальний тест Слоссона, призначений для вимірювання інтелекту дітей і дорослих, дає одну узагальнену оцінку інтелектуального розвитку на основі даних про словарний запас, вербальні і математичні думки і пам'ять.

Кауфманівська оцінна батарея тестів призначена для тестування дітей у віці від двох з половиною до дванадцяти з половиною років. Вона дає дві глобальні оцінки - розумових процесів і досягнень. Тест відносно новий, і його рекомендується застосовувати для раннього первинного виявлення дітей з незвично високими здібностями в мисленні.

Шкала дитячих здібностей Маккарті призначена для тестування дітей у віці від двох з половиною до восьми з половиною років. Дається узагальнена оцінка (загальний когнітивний індекс) і п'ять субоцінок (для вербальних, перцептивних, обчислювальних і моторних здібностей, а також пам'яті).

До популярних групових тестів на інтелект можна віднести наступні.

Отіс-Ленноновській тест шкільних здібностей дасть одну узагальнену оцінку (індекс шкільних здібностей), що одержується при використанні

вербальних, кількісних і образних завдань. Застосовується для виявлення загальних інтелектуальних здібностей.

Тест когнітивних умінь. Дає одну узагальнену оцінку (індекс когнітивних умінь) і чотири субоцінки: послідовність, аналогії, пам'ять і вербальне мислення. При ідентифікації обдарованості цей тест використовується як показник загальних інтелектуальних здібностей, що характеризуються підвищеною увагою до рівня розвитку абстрактного мислення.

«Незалежний від культури» інтелектуальний тест Кеттелла може бути використаний як загальний тест для виявлення здібностей людей з культурними обмеженнями, а також в програмах, для засвоєння яких важливе значення має рівень розвитку абстрактного мислення.

Тест когнітивних здібностей, розроблений Р.Торндайком і Е.Хаген, дає три оцінки (вербальна, невербальна і кількісна); він широко використовується при виявленні дітей, які повинні займатися за спеціальними програмами для обдарованих. Тест тісно пов'язаний з батареєю тестів, який включає айовський тест базових умінь.

Число вітчизняних психодіагностичних методів, направлених на діагностику розумового розвитку, відносно невелике. В першу чергу необхідно відзначити шкільний тест розумового розвитку (ШТРР), розроблений групою авторів під керівництвом К.М.Гуревича. Він призначений для діагностики рівня інтелектуального розвитку учнів 6 - 8 класу.

ШТУР складається з шести субтестів:

1. Обізнаність (2 субтеста)
2. Аналогії (1)
3. Класифікація (1)
4. Узагальнення (1)
5. Числові ряди (1)

До їх складу входять завдання, типові за формою для більшості вербальних тестів інтелекту. Включені до них завдання склалися на базі відомостей, отриманих в ході психологічного аналізу навчальних програм і підручників 6 - 7 класів загальноосвітньої школи. Поняття, що використовуються в завданнях, підібрані за основним циклом навчальних дисциплін: природному, гуманітарному та фізико-математичному. ШТУР орієнтований на соціальний норматив, який зафіксований змістом шкільної програми.

Практичне використання тесту показало його достатню ефективність для діагностики рівня інтелектуального розвитку учнів середнього шкільного віку.

Багато вітчизняних дослідників, закликаючи до створення нових методів діагностики інтелекту, відзначають важливу роль подальшого вивчення його природи і структури інтелектуальної діяльності. Теоретико-експериментальні дослідження мислення, інтелектуальних процесів, проведені А.В.Брушлинським, О.К.Тихомировим, М.А.Холодною і іншими вітчизняними

психологами, представляють безперечний інтерес для розробки нових методів діагностики.

Разом з тим основне місце в психодіагностичній практиці в нашій країні як і раніше займають зарубіжні тести інтелекту. Найчастіше використовуються тест Векслера, тест структури інтелекту Р.Амтхауера. Тести Г.Айзенка, як правило, застосовуються для самодіагностики, хоча у ряді випадків і вони використовуються в практиці шкільних психологів. Останнім часом групою, що працює під керівництвом А.М. Матюшкіна, проведена велика робота з перекладу і адаптації ряду зарубіжних тестів, які раніше у нас практично не використовувалися.

Таким чином, інтелект відносно самостійна, динамічна структура пізнавальних властивостей особистості, яка виникає на основі спадково закріплених (і уроджених) задатків, що формується у взаємозв'язку з ними. Він виявляється в діяльності, обумовленої культурно-історичними умовами, забезпечує адекватну взаємодію з навколишньою дійсністю, її спрямоване перетворення.

Стандартизовані методи вимірювання інтелекту найчастіше використовуються для виявлення обдарованих дітей. Застосовуються як індивідуальні, так і групові тести.

Вчителі використовують різні форми роботи з обдарованими дітьми, але переконані, що домінувати має самостійна робота, пошуковий та дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь і навичок. Саме тому педагогічні колективи велику увагу приділяють участі учнів в науково-дослідницькій роботі Малої академії наук України, яка посідає чільне місце серед ефективних форм науково-дослідної діяльності, що сприяють розвитку творчого потенціалу учнів, спрямовує зусилля на розвиток дослідницьких здібностей школярів, залучає їх до активної дослідницької роботи. Саме тут старшокласники проходять першу школу становлення як майбутніх науковців, дослідників. У МАН учні ознайомлюються з досягненнями науки і техніки, розвивають творчу думку, реалізують прагнення до наукового пошуку, набувають дослідницьких умінь.

Форми та методи роботи з обдарованими учнями МАН України є творчим об'єднанням учнівської молоді, яка забезпечує її інтелектуальний і духовний розвиток, підготовку до активної діяльності в галузі науки та сприяє самовизначенню в майбутній професії. Мала академія залучає учнівську молодь до систематичної науково-дослідницької, експериментальної, конструкторської і винахідницької діяльності в галузі історії та літературознавства, математики й екології, фізики та біології, хімії та економіки, технічної творчості та геології, педагогіки та географії, сільського господарства й археології тощо [10].

На сьогоднішній день Мала академія наук України об'єднує 27 територіальних відділень обласного рівня, які керують роботою близько 1000 районних територіальних відділень та наукових товариств учнів. Основною базою відбору талановитих дітей є система закладів позашкільної

освіти (близько 1400 закладів різних напрямків) в яких в позаурочний час навчається понад 1 500 000 учнів (20% школярів). Малі академії та наукові товариства учнів створюються на базі обласних, районних, позашкільних навчально-виховних та інших закладів освіти, як їх структурні підрозділи або як секції, гуртки, клуби науково-дослідницького напрямку діяльності.

З урахуванням світового досвіду стосовно виявлення обдарованих дітей, науковцями та практичними психологами розробляються дієві системи тестування учнів. Виявлення дітей з відповідними здібностями є складною й багатоаспектною проблемою, для вирішення якої комплексно використовуються методики дослідження творчих здібностей.

За їх допомогою оцінюється критичність, гнучкість, конструктивність мислення, образна оригінальність як компонент творчої особистості, визначається рівень уяви, її гнучкість, рівень сформованості загальних творчих здібностей, вплив установки на оригінальність розумової діяльності.

Результати виконання завдань обробляються за кожною методикою окремо та заносяться до зведеної таблиці, яка дає об'єктивну картину щодо процесів мислення кожної дитини, її схильностей та здібностей.

Один із варіантів діагностики здібностей – застосування теорії домінуючих здібностей або теорії множинного інтелекту американського психолога, професора Гарвардського університету Горварда Гарднера.

Ця теорія присвячена дослідженню множинних здібностей людини, їх ідентифікації та урахуванню у навчальному процесі.

Основні положення: людина має не єдиний, так званий «загальний інтелект», а низку інтелектуальних здібностей:

- вербально-лінгвістичні (добре розвинуті вербальні вміння і чуттєвість до звуків, значень і ритміки слів);
- математично-логічні (здатність мислити концептуально і абстрактно, розрізняти логічні або числові зразки);
- музикальні (здатність розрізняти, продукувати і цінувати ритм, тембр і висоту звуків);
- візуальні (здатність мислити образно, візуалізувати точно і абстрактно);
- кінестетичні (здатність контролювати рухи свого тіла і майстерно вправлятися з предметами);
- міжособистісні (здатність розпізнавати і реагувати відповідним чином на настрій, мотивацію і бажання інших);
- внутрішньо-особистісні (здатність усвідомлювати свою особистість, бути у гармонії з внутрішніми відчуттями, цінностями, поглядами і процесами мислення);
- натуралістичні (здатність розпізнавати і класифікувати рослини, тварини та інші об'єкти природи);
- екзистенціальні (чуттєвість, здатність розглядати глибоко питання про існування людини, такі, як сенс життя, чому ми приходимо у цей світ, чому помираємо тощо).

Кожний із цих типів інтелекту має свою структуру, функції, мову і тому є особливим потенціалом для розвитку. Множинні здібності взаємодіють між собою з утворенням різних когнітивних (пізнавальних) стилів, а саме: аналітичного, інтерактивного, інтроспективного.

Аналітичний когнітивний стиль ґрунтується на логічних, музичних, натуралістичних здібностях, які за своєю природою є евристичними процесами і найбільш фундаментально забезпечують процес аналізу та інтеграції даних в існуючі схеми.

Інтерактивний когнітивний стиль складається з вербальних, міжособистісних та кінестетичних здібностей, оскільки саме вони стимулюють до певної діяльності; за своєю природою є соціальним процесом.

Інтроспективний когнітивний стиль охоплює екзистенційні, інтраособистісні та візуальні здібності, які мають чітко виражений афективний компонент і передбачають самоаналіз, емотивний зв'язок з власним досвідом і уявленнями з метою усвідомлення нових знань. За своєю природою він є афективним процесом.

Ідентифікація виду здібностей учня, визначення рівня розвитку їх складових, дозволяє залучити старшокласників до наукової діяльності, передбачивши напрямок, в якому б вони найповніше реалізували свій потенціал.

Зважаючи на те, що діяльність Малої академії наук України відбувається за предметними секціями, саме тип здібностей вказує на напрямок дослідницької діяльності. Враховуючи отримані результати тестування, вчителі-предметники залучають учнів до науково-дослідницької роботи у різних секціях МАН.

У свій час філософ-просвітителю Софокл говорив: «Великі справи не робляться зненацька». Щоб досягти високих результатів, навчити дитину основам пізнання світу потрібна довга копітка спільна робота вчителя, учня і батьків.

Головне завдання вчителя – не просто передати знання учневі, а навчити його вчитися. І цьому багато в чому учить організація науково-дослідної діяльності школярів. В умовах сучасного ринку праці зростає значущість знання і тому в школі виникає необхідність пошуку нових методів навчання і виховання, спрямованих на пропаганду інтелектуальних цінностей і авторитет знань, навичок наукової роботи і передпрофесійної наукової діяльності.

Отже тому, найбільш придатною для вирішення питань мотивації школярів до навчання на уроках і в позаурочний час виступає науково-дослідна діяльність школярів, основною функцією якої є стимулювання учнів до пізнання світу, себе і себе в цьому світі.

Література

1. Антонова О. Є. Обдарованість : досвід історичного та порівняльного аналізу : [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.

2. Біне А. Вимірювання розумових здібностей / Пер. з фр. Володимирського М. - СПб.: Союз, 1999 .- 432с.
3. Богоявленська Д.Б. Шляхи творчості. - М., 1981/
4. Доровский А.И. Дидактические основы развития одаренности учащихся. – М.: РПА, 1998.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – М.:, Издательство “Наука”, 1994 г.
6. Лейтес Н.С. Про розумової обдарованості. - М.: Изд. Академ. пед. наук РРФСР, 1960 .- 213с.
7. Матюшкін О.М. Загадки обдарованості: проблеми практичної діагностики. - М.: Школа ПРЕС,-1993-127с.
8. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
9. Одаренные дети / Общ.ред. Г.В. Бурменской и В.М.Слуцкого – М.: Прогресс, 1991. – 371с.
10. Пронюк Н.П. Організація роботи Малої академії наук / Рідна школа - № 6 - 2014.– С.72-73.
11. Сухомлинський В.О. Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів: 4 кн. Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.5. – С. 123.

Сухий О. Л.,

*старший науковий співробітник,
завідувач відділу інноваційних технологій
в освіті обдарованих ІОД НАПН України*

ІКТ В ПРОЕКТУВАННІ ДІАГНОСТИКИ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ.

***Анотація:** у статті автор розкриває питання можливостей при комп'ютерному тестуванні, що можуть бути поліпшені і розкриті повніше. У таких тестах моделюється процес навчання або розвитку, аналізуються зусилля, витрачені на навчання, оцінюються успіхи, що дозволяє зробити висновок про інтелектуальні можливості випробуваного.*

***Ключові слова:** психолого-педагогічна діагностика, інформатизація освіти, впровадження комп'ютерних технологій.*

***Annotation:** In the article the author reveals the issues of possibilities in computer testing, which can be improved and expanded more fully. In such tests, the process of learning or development is modeled, efforts are analyzed, spent on learning, evaluated successes, which allows us to conclude on the intellectual capabilities of the subject.*

Key words: psychological-pedagogical diagnostics, informatization of education, introduction of computer technologies.

Для того щоб робити ефективний педагогічний вплив на дітей, необхідно мати наукові знання про їхні індивідуальні особливості, об'єктивність яких залежить від того, наскільки об'єктивними, науково обґрунтованими методами вони отримані. Специфіка психолого-педагогічного обстеження полягає в системному аналізі явищ дитячого розвитку. Це вивчення соціальної ситуації розвитку дитини, розгляд ієрархії діяльності та психологічних новоутворень у сфері свідомості і особистості дитини. Глобальною метою перед сучасною освітою постає проблема вирівнювання можливостей дітей з різними особливостями, створення умов для подальшого гуманного підходу до їх розвитку.

На сучасному етапі розвитку суспільства в будь-якій науковій сфері прямо або побічно використовують досягнення інформаційно-комунікаційних технологій. До теперішнього часу, не можна заперечувати наявності в сфері освіти необхідних технічних і програмних засобів. Однак знання і застосування педагогами на практиці сучасних інформаційно-комунікативних технологій знаходиться на недостатньому рівні. До цього часу основним інструментарієм педагогів-психологів є папір і олівець. Причини не лише в недостатньому оснащенні освітніх установ комп'ютерними технологіями, нестачі коштів на навчання викладачів, а й в самих освітян, які звикли працювати по-старому і з деякою неохотою освоюють більш сучасні методи. У зв'язку з цим, для педагогів в сучасних умовах актуальною проблемою є оволодіння психолого-педагогічними методиками діагностики на основі інформаційно-комунікаційних технологій в сфері освіти.

Наукові, педагогічні та психологічні методи тестування піднімають на новий, більш високий і технологічний рівень не тільки врахування особливостей характеру дітей, а й контроль знань. Особливо полегшує завдання рутинного контролю над рівнем досягнень і динамікою навчання впровадження сучасних комп'ютерних методів.

Психолого-педагогічна діагностика є одним з компонентів педагогічного процесу. На сьогоднішній день є можливість використання психолого-педагогічної діагностики на основі спостереження за динамікою психічного і фізичного розвитку дитини з метою здійснення індивідуального підходу в освітньому процесі. Результати такого діагностування повинні використовуватися педагогом в ході планування його діяльності, при постановці і реалізації педагогічних завдань. Психолого-педагогічна діагностика - це оціночна практика, спрямована на вивчення індивідуально-психологічних особливостей дитини і соціально-психологічних характеристик дитячого колективу з метою оптимізації навчально-виховного процесу. У педагогічному процесі діагностика виконує інформаційну, що прогнозує, оцінну і розвиваючу функції.

За даними сьогодні 85% дітей народжуються з вадами розвитку і неблагополучним станом здоров'я, з них не менше 30% потребують

комплексної реабілітації. Кількість дітей, яким потрібна корекційно-педагогічна допомога, досягає в дошкільному віці 25%, а за деякими даними - 30 - 45%; в шкільному віці 20 - 30% дітей потрібна спеціальна психолого-педагогічна допомога, а понад 60% дітей належать до групи ризику.

Збільшується кількість дітей з прикордонними і поєднаними порушеннями розвитку, яких не можна однозначно віднести ні до одного з традиційно виділяються видів психічного дизонтогенеза. Незважаючи на те, що для багатьох з цих дітей не потрібні особливі освітні умови, відсутність своєчасної корекційно-розвиваючої допомоги може призвести до їх дезадаптації. Тому дуже важливо своєчасно виявляти не тільки дітей з вираженими порушеннями розвитку, а й дітей з мінімальними відхиленнями від нормативного розвитку.

У зв'язку з вищевикладеними тенденціями стає зрозуміло, що сьогодні роль психодіагностики порушень розвитку дуже велика: потрібно своєчасне виявлення дітей з порушеннями розвитку; визначення їх оптимального педагогічного маршруту; забезпечення їх індивідуальним супроводом в спеціальному або загальноосвітньому закладі; розробка планів індивідуального навчання і програм індивідуальної корекції для проблемних дітей в масовій школі, для дітей зі складними вадами розвитку і важким ступенем порушень психічного розвитку, для яких відсутні типові освітні програми. Вся ця робота може бути здійснена тільки на основі глибокого психодіагностичного вивчення дитини.

Діагностика порушеного розвитку на сучасному етапі повинна будуватися з опорою на ряд принципів, раніше описаних в працях провідних фахівців (Л. В.І.Лубовській, С.Д.Забрамная):

- комплексне вивчення розвитку психіки дитини;
- системний підхід до діагностики психічного розвитку дитини;
- динамічний підхід до вивчення дитини, а також облік вікових особливостей дитини;
- виявлення і облік потенційних можливостей дитини;
- якісний аналіз результатів психодіагностичного вивчення дитини, який не виключає кількісної оцінки результатів виконання окремих діагностичних завдань;
- необхідність раннього діагностичного вивчення дитини;
- єдність діагностичної та корекційної.

Успішність виховання, навчання, соціальної адаптації дітей залежить від правильної оцінки їх можливостей і особливостей розвитку. Психолого-педагогічна діагностика комплексною системою, що з одного боку оцінку і вимір індивідуально-психологічних особливостей особистості, а з іншого сукупність прийомів контролю і оцінки, спрямовану на вирішення завдань оптимізації навчального процесу, то і завдання перед нею стоять різнопланові. Крім того психолого-педагогічна діагностика допомагає вибудувати педагогічний процес найбільш ефективно, творчо підходити

до навчання і виховання дітей, забезпечувати умови для особистісного розвитку кожного. Використовується вона як для оцінки актуального стану дитини, так і для виявлення зони найближчого розвитку, яка дає уявлення про його потенційні можливості. Проведення такої діагностики при вступі дитини до навчального закладу допомагає визначити шляхи і методи виховної роботи педагогів і батьків в період адаптації.

Основні завдання психолого-педагогічної діагностики:

- визначити рівні розвитку дитини;
- виявити зміни основних характеристик і ознак особистості в кращу або гіршу сторону;
- побачити норму і відхилення (орієнтуючись на еталон);
- проаналізувати отримані факти;
- встановити причини змін;
- розробити план подальшої корекційної роботи за результатами діагностики;

Проведення будь-діагностики завжди пов'язане з питаннями: З якою метою вона проводиться? Як будуть використані її результати? Дані діагностики дозволяють педагогам і батькам стежити за ходом розвитку дитини і здійснювати індивідуальний підхід, в цьому полягає позитивна роль діагностики.

Правильний вибір апробованих діагностичних методик, поєднання різних методів діагностики зі спеціально організованим наглядом і аналізом продуктів діяльності та творчості дітей сприятимуть підвищенню ефективності діагностичного процесу, попередження помилок при виявленні причин труднощів у навчанні і визначенні рівня пізнавального і особистісного розвитку дитини.

Вибір методик вивчення не повинен бути випадковим його необхідно робити відповідно до встановлених критеріїв і показників. Працюючи з діагностичними методиками, педагог повинен дотримуватися наступних правил:

- діагностична методика має передбачати очікуваний результат;
- діагностика повинна бути досить інформативною і створювати широке поле дослідницької діяльності;
- результатом діагностичного дослідження повинні аналізуватися компетентними людьми;
- будь-які результати дослідження повинні служити не на шкоду, а на благо;
- за результатами діагностичного дослідження повинна проводитися систематична корекційна робота;
- необхідна педагогічна діагностика повинна пояснюватися учням і їх батькам.

Спостереження основний, найбільш поширений емпіричний метод вивчення людини. Під спостереженням розуміється цілеспрямоване, організоване і певним чином фіксується сприйняття досліджуваного об'єкта.

Результати фіксації даних спостереження називаються описом поведінки об'єкта. Метод спостереження дає можливість вивчити участь дитини в конкретному виді діяльності без втручання в природний процес даної діяльності.

Класифікація видів спостереження:

- за часом проведення: безперервні і дискретні;
- по обсягом: широкі і вузькоспеціальні;
- на кшталт зв'язку спостерігача і можна побачити: чи не включені (відкриті) і включені (приховані).

Експеримент один з основних (поряд зі спостереженням) методів наукового пізнання взагалі, психологічного дослідження зокрема. Відрізняється від спостереження активним втручанням в ситуацію з боку дослідника, що здійснює планомірне маніпулювання однієї або декількома змінними (факторами) і реєстрацію супровідних змін у поведженні досліджуваного об'єкта. Експеримент науково поставлений досвід, пов'язаний зі спостереженням досліджуваних явищ в створюваних і контрольованих дослідником умовах, може бути лабораторним і природним.

Бесіда, емпіричний метод одержання відомостей (інформації) про учня в спілкуванні з ним, в результаті його відповідей на цілеспрямовані питання. Діалог між двома людьми, в ході якого одна людина виявляє психологічні особливості іншого, називається методом бесіди. Психолого-педагогічна бесіда як метод дослідження відрізняється цілеспрямованими спробами дослідника проникнути у внутрішній світ суб'єктів навчального процесу, виявити причини тих чи інших вчинків.

Анкетування емпіричний соціально-психологічний метод одержання інформації на підставі відповідей на спеціально підготовлені, що відповідають основному завданню дослідження питання, що складають анкету. Анкетування метод масового збору матеріалу за допомогою спеціально розроблених опитувальників, званих анкетами. Анкети дають можливість виявити ступінь впливу колективу на особистість і особистості на колектив, позиції дітей в колективі і ступінь їх значимості в ньому.

Опитувальник дає можливість вивчити мотивацію дій учнів, інтересів конкретної дитини мул групи класу в цілому, рівень тривожності учнів класу.

Тестування метод, в якому використовуються «стандартизовані» питання, затвердження, картинки, схеми, кінофрагменти, завдання (тести), що мають певну шкалу значень. Тестування дозволяє з відомою ймовірністю оцінити рівень розвитку у випробовуваних необхідних їм для тієї чи іншої діяльності особистісних якостей. Тест стандартизований метод дослідження, призначений для точних кількісних і певних якісних оцінок індивідуально-психологічні особливості і поведінки людини шляхом порівняння цих оцінок з деякими, заздалегідь заданими стандартами

нормами тесту. Від інших способів обстеження тестування відрізняється: точністю, простотою, доступністю, можливістю автоматизації. [1]

Тести можна класифікувати в залежності від того, яка буде ознака узятий за основу поділу. Найбільш значними представляються наступні три підстави для класифікації: форма, зміст і мета психологічного тестування.

За формою тести можуть бути індивідуальні та групові; усні і письмові; бланкові, предметні, апаратурні і комп'ютерні; вербальні та невербальні (практичні). За змістом тести зазвичай діляться на чотири класи, або напрямки: тести інтелекту, тести здібностей, тести досягнень і тести особистості.

За своєю суттю будь-яка педагогічна технологія це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає отримання і перетворення інформації.

Стрімко розвивається науково-технічна революція стала основою глобального процесу інформатизації всіх сферах життя суспільства. В умовах динамічно мінливого світу, глобальної взаємозалежності і конкуренції, необхідності широкого використання і постійного розвитку і ускладнення технологій фундаментальне значення має інформатизація сфери освіти.

У зв'язку з цим професійна діяльність педагогів і психологів зазнала значних змін. Багато проблем сучасної освіти (підвищення професійного рівня вчителя, освоєння нових освітніх технологій, перехід від принципу «освіта на все життя» до «утворення через все життя») сьогодні виявляються безпосередньо пов'язаними з інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ).

Застосування ІКТ в освіті зумовлено створенням і розвитком інформаційного суспільства в цілому, їх впровадження в освіту дозволяє прискорити передачу знань, накопиченого технологічного та соціального досвіду людства, підвищує якість навчання і освіти, важливим фактором створення системи освіти, яке відповідає вимогам інформаційного суспільства. Необхідність впровадження ІКТ в процес навчання була обґрунтована міжнародними експертами у «Всесвітній доповіді з комунікації та інформації 1999 2000 роки», підготовленому ЮНЕСКО і виданим в кінці минулого тисячоліття агентством «Бізнес-Прес». У передмові до доповіді Генеральний директор ЮНЕСКО Федеріко Майор пише, що нові технології повинні сприяти «створенню кращого світу, в якому кожна людина буде отримувати користь від досягнень освіти, науки, культури та зв'язку». ІКТ зачіпають всі названі сфери, але, мабуть, найбільш сильний позитивний вплив вони надають на освіту, так як «відкривають можливості абсолютно нових методів викладання і навчання».

Глобальне впровадження комп'ютерних технологій в усі сфери діяльності, формування нових комунікацій і високоавтоматизованої інформаційного середовища стали не тільки початком перетворення

традиційної системи освіти, а й першим кроком до формування інформаційного суспільства.

Головним фактором, що визначає важливість і доцільність реформування сформованої системи освіти, необхідність відповіді на ті основні виклики, які зробив людству XXI століття: Необхідність переходу суспільства до нової стратегії розвитку на основі знань і високоефективних інформаційно-телекомунікаційних технологій; Фундаментальна залежність нашої цивілізації від тих здібностей і якостей особистості, які формуються освітою; Можливість успішного розвитку суспільства тільки в опорі на справжню освіченість і ефективне використання ІКТ; Найтісніший зв'язок між рівнем добробуту нації, національною безпекою держави і станом освіти, застосуванням ІКТ.

Як показано в ряді робіт, основними напрямками формування перспективної системи освіти, що знаходиться на етапі складних економічних перетворень, наступні:

- підвищення якості освіти шляхом його фундаменталізації, інформування учня про сучасні досягнення науки в більшому обсязі і з більшою швидкістю;
- забезпечення націленості навчання на нові технології ІС і, в першу чергу, на ІКТ;
- забезпечення більшої доступності освіти для всіх груп населення; Підвищення творчого початку в освіті.

ІКТ чинять активний вплив на процес навчання і виховання учня, так як змінюють схему передачі знань і методи навчання. Разом з тим впровадження ІКТ в систему освіти не тільки впливає на освітні технології, а й вводить в процес освіти нові. Таким чином, на шляху руху до ІС і впровадження ІКТ в освіту в можна виділити три етапи: початковий, пов'язаний з індивідуальним використанням комп'ютерів, в основному, для організації системи освіти, її адміністративного управління і зберіганні інформації про процес управління; сучасний, пов'язаний зі створенням комп'ютерних систем, інтернету і конвергенцією інформаційних і телекомунікаційних технологій; майбутній, заснований на інтеграції нових ІКТ з освітніми технологіями (ОТ).

Впровадження інформаційних технологій, має забезпечити більш високий результат освіти при мінімальній витраті часового ресурсу.

Стрибок в психодіагностику стався завдяки використанню комп'ютерного тестування, яке дає можливість вивчати процесуальні сторони діяльності, що моделюється тестом, і допомагає виявити індивідуальні стратегії в рішенні завдань, аналізує труднощі, які відчувають людиною при виконанні запропонованих завдань.

Комп'ютерні тести припускають збір тестової інформації в режимі діалогу випробуваного з комп'ютером. Проте тести, які передбачають комп'ютерну обробку інформації, зібраної на бланках, не є комп'ютерними.

При комп'ютерному тестуванні більше можливостей дотримання достовірності тесту, тобто забезпечення захисту його результатів від свідомих фальсифікацій (брехні, нещирості випробуваного) або ненавмисних мотиваційних спотворень. Також підвищується надійність тестування - стабільність результатів тестових випробувань, стійкість тесту по відношенню до різноманітних джерел перешкод (шумових, випадкових чинників обстеження).

Приховані можливості людини при комп'ютерному тестуванні можуть бути поліпшені і розкриті повніше. У таких тестах моделюється процес навчання або розвитку, аналізуються зусилля, витрачені на навчання, оцінюються успіхи, що дозволяє зробити висновок про інтелектуальні можливості випробуваного.

Перевагою комп'ютерної психодіагностики є можливість, з одного боку, після проведення тестування надрукувати протокол дослідження та психодіагностичне висновок для історії хвороби або іншої документації, а з іншого боку, помістити ці дані в комп'ютерний банк даних для подальшого їх використання, зокрема як довідкового матеріалу для статистичного аналізу і т.д.

При комп'ютерної психодіагностики значно знижується ймовірність помилок, пов'язаних з людським фактором: психоемоційним станом експериментатора, більшою чи меншою його зацікавленістю в результатах дослідження і т.п. Гарантована при комп'ютерної психодіагностики абсолютна безсторонність має особливе значення в ситуаціях експертизи.

Не менш важливим є те, що автоматизація психодіагностики дає змогу проводити масові обстеження, пов'язані з завданнями медичного скринінгу, профвідбору і т.д.

За рахунок автоматизації в психодіагностичній практиці спостерігається ряд позитивних ефектів, які умовно можна назвати кількісними:

- швидке отримання результатів буває вкрай необхідно в таких областях, як, наприклад, клінічне обстеження та консультації;

- експерт звільняється від трудомістких рутинних операцій і може сконцентруватися на вирішенні суто професійних завдань;

- підвищується точність реєстрації результатів і виключаються помилки обробки вихідних даних, неминучі при ручних методах розрахунку вихідних показників (наприклад, раніше при ручній обробці ММРІ допускалося до 20% помилок);

- оперативність обробки даних при комп'ютерному експерименті дозволяє проводити в стислі терміни масові психодіагностичні обстеження шляхом паралельного тестування багатьох випробовуваних.

Однією з форм організації педагогічної діагностики також є технологія тестування, яка містить всі етапи діагностики (збір первинної інформації, моніторинг, накопичення баз даних про успішність навчання,

зберігання інформації, обробка та зручне представлення інформації, аналіз і побудова діагностичного висновку, вироблення заходів корекції).

Комп'ютерна технологія проведення педагогічної діагностики дозволяє:

- мінімізувати витрати часу при опитуванні та обробці результатів і переведення їх в позначку;
- оцінити рівень знань учнів, виключаючи суб'єктивність виставлення відмітки;
- опитати учнів по всьому матеріалу або частини, в залежності від дидактичних цілей даного тестування;
- стандартизувати опитування (здійснювати «однаковий» підхід до всіх учнів);
- уникнути «списування» відповідей, шляхом випадкового вибору завдань з бази даних;
- оцінити валідність і надійність тесту, тим самим зіставити результат освіти з отриманою відміткою;
- організувати самоконтроль і дистанційний контроль;
- здійснювати диференційований підхід до учнів;
- автоматично формувати бази даних про успішність, проводити математичну обробку результатів;
- використовувати звук, відео, графіку (на відміну від паперових носіїв)

Таким чином, технологія комп'ютерного тестування є невід'ємною частиною освітнього процесу, а також сприяють економії часового ресурсу вчителя на етапі педагогічної діагностики.

В сучасному світі викладачу необхідно опанувати та вільно оперувати прийомами психолого-педагогічної діагностики, що призводить до пошуку і розробки нових технологій у навчанні, які повинні бути спрямовані на реалізацію особистісно орієнтованого підходу в навчанні. Сутність такого підходу полягає в гуманізації педагогічного процесу, шанобливе ставлення особистості, створення умов для виявлення та розвитку його індивідуальних можливостей і здібностей.

Інформатизація освіти являється процесом забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки та використання сучасних, новітніх інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання і виховання належить до числа найважливіших напрямків процесу інформатизації сучасного суспільства. Комп'ютерні діагностичні програми можуть використовуватися для виявлення рівня загальних здібностей дітей; творчих здібностей дітей; оцінки рівня розвитку психічних і психофізіологічних властивостей особистості (пам'яті, уваги, сприйняття, розумової працездатності, інтелекту, емоційного стану, нервово-психічного статусу, параметрів морфофункціональної системи (моторики, швидкості руху і т.д.); визначення рівня готовності дітей до вступу в дитячий сад; рівня

психофізіологічної і соціальної готовності до вступу дітей до школи (фізичного розвитку, захворюваності, фізичної підготовленості, основних фізіометричних параметрів організму, що росте, факторів ризику); експрес діагностики стомлюваності дитини в процесі комп'ютерних занять; ранньої діагностики відхилень дітей від нормального розвитку.

Література:

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология // <http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/2.html>
2. Беляков Е.В. Понятие информационно - коммуникационных технологий - (ИКТ) и их роль в образовательном процессе. // http://belyk5.narod.ru/ИКТ_new.htm
3. Дюк В.А. Компьютерная психодиагностика, С-Пб., 1994.

*Сорока С. В.,
науковий співробітник відділу інтелектуального
розвитку обдарованої особистості
ІОД НАПН України*

Соціальний розвиток обдарованої особистості

Анотація. У статті розглядається процес соціального розвитку обдарованих дітей і молоді в навчальних закладах як шлях гармонізації інтелектуального та емоційного факторів навчання.

Ключові слова: *особистість, обдарованість, обдарована дитина.*

Постановка наукової проблеми. Становлення і розвиток України як незалежної демократичної держави вимагає від педагогічного процесу вдосконалення системи навчання та виховання молодого покоління. У зв'язку з цим перед сучасними національними закладами освіти постає завдання дати підростаючому поколінню ґрунтовні знання з різних галузей науки, виховувати самостійну особистість, спроможну творчо мислити, вільно орієнтуватися в реаліях сучасного життя на основі природних можливостей особистості, тобто її обдарованості і талановитості у будь-якій сфері діяльності, а також на основі цілісного погляду на світ. Реалізація даного завдання забезпечується взаємодією інтелектуального й емоційного аспектів в освітньому процесі.

Особистість людини формується і розвивається під впливом численних соціальних факторів. Найбільш впливає на формування внутрішнього стрижня особистості є соціальне оточення, соціум як головний механізм соціального розвитку особистості. Соціальним оточенням для дітей є навчальний заклад.

Соціальний розвиток являє собою соціально-педагогічний процес прилучення особистості, соціальних груп до взаємодії з соціумом з метою формування соціальної активності як значущої якості особистості. Слід зазначити, що вплив одних і тих же факторів для кожної особистості є різним в силу внутрішніх можливостей, ресурсів, укладених в кожній окремій людині і створюють потенціал кожної особистості. У одного один і той же фактор

створює стимул для життя, в іншого - викликає негативну реакцію.

Створення умов для цілісного, гармонійного інтелектуального та емоційного розвитку особистості в освітньому процесі – один із пріоритетних напрямків діяльності навчальних закладів. Тому навчання має бути системою цінностей, мотивів, спонукань, основу якої склали б переконання кожного студента у власній гідності, активність пізнавальних дій, свобода вибору рішень і відповідальність за їх наслідки, результативність навчальних досягнень.

Важлива роль належить формуванню творчої особистості, створення сприятливих умов для розвитку її творчого потенціалу як особливої творчої якості, нестандартності й оригінальності мислення, потреби в творчій самореалізації, особливо в умовах сучасного суспільства, повсякденного життя, в ситуації постійних непередбачуваних змін. І тому новітні суспільні та освітні стандарти характеризуються зростанням уваги до процесу соціального розвитку обдарованих дітей як таких, які можуть зробити значний внесок у розвиток української та світової науки, творчості, спорту. Така діяльність регулюється законодавчими актами – Національними програмами «Діти України», «Програма розвитку обдарованих дітей і молоді», Указом Президента України про підтримку обдарованих дітей тощо.

Все це потребує супроводу розвитку обдарованих дітей та молоді в умовах освітнього процесу навчального закладу з метою забезпечення гармонізації інтелектуального та емоційного аспектів педагогічного процесу.

Науковим підґрунтям досліджуваної категорії «обдарованість» та психологічні передумови її виникнення та розвитку в своїх працях розкривають Г. Гарднер, О. Кульчицька, М. Лейтес, Ц. Ломброзо, В. Моляко, О. Музика, Дж. Рензулі, С. Рубінштейн, Б. Теплов та інші.

А особливу увагу природі здібностей, інтелектуальній й творчій обдарованості приділяли З. Калмикова, Г. Костюк, О. Проскура; навчання обдарованих дітей, процес соціального розвитку в умовах навчально-виховного процесу вивчали Ю. Гільбух, В. Давидов, Л. Занков, О. Савченко.

Мета соціального розвитку полягає у формуванні соціально значущих якісних характеристик у дітей, підлітків і дорослих, учнів і фахівців, що включають їх соціальні потреби, соціальні здібності і соціальні цінності, готові проявитися в найскрутніших умовах соціалізації на основі реалізації педагогічних можливостей соціуму.

Результат соціального розвитку можна розглядати як сформованість соціальної активності особистості, здатної самостійно вирішити свої життєві проблеми в поточний момент і на перспективу. У зв'язку з тим, що процес взаємодії соціуму і особистості відбувається в широкому діапазоні активності індивіда, результат соціального розвитку спостерігається в якісному зміні всієї особистості, тобто практично у всіх (або значущих) сферах її життєдіяльності.

В якості показників оцінки ефективності процесу соціального розвитку особистості можуть бути наступні: поява соціально значущих якостей особистості; наявність соціальних знань, навичок і вмінь; сформованість

позитивних світоглядних позицій; задоволеність особистості своїм соціальним статусом; успішність, результативність соціальних взаємодій особистості та соціуму; повнота подаються особистістю інформації про ресурси, можливості соціуму, значущих для її соціалізації; готовність особистості до самостійного вирішення проблем ресурсів, можливостей соціуму; здатність надати допомогу іншим у питаннях соціального розвитку.

У підсумку соціального розвитку особистості досягається певний соціальний або економічний ефект. Соціальний ефект полягає в розвитку соціально значущих якостей дітей і дорослих; у підвищенні рівня соціальної активності дітей і дорослих; в оптимізації соціальної взаємодії в районі, місті, регіоні та суспільстві.

Економічний ефект полягає в регулюванні процесу реалізації ресурсів, можливостей соціуму, а отже, в упорядкуванні економічних витрат; в оптимізації витрачання та зносу основних фондів (потенціалу) соціуму, ефективності їх застосування; в привнесення інноваційності в будь-яку професійну діяльність.

Таким чином, соціальний розвиток особистості, реалізація її здібностей, потреб і допомогу у разі виникнення проблем її соціалізації можливі при активному використанні можливостей соціуму і, насамперед, його педагогічного потенціалу, значимого для реалізації цілей, що стоять перед ним.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. робиться наголос на тому, що одним з пріоритетних напрямків державної освітньої політики має стати побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді. Це передбачає розроблення нових державних програм та ефективних механізмів взаємодії органів управління освітою, сім'ї, освітніх установ, дитячих і молодіжних громадських організацій у напрямі розвитку, виховання і соціалізації дітей та молоді.

Загальновідомо, що живі організми складають природну ієрархію. Усе їхнє різноманіття можна розташувати на сходах видів від найпростіших до самих складних. Чим складніший організм, тим довше доводиться йому пристосовуватися до навколишнього середовища. Цей період у науці називається дитинством. Так, наприклад, комахи народжуються вже дорослими, у птахів дитинство триває один сезон, у тигрів, слонів і мавп – кілька років. Чим вище стоїть тварина на сходах видів, тим триваліший період адаптації. Самим затягнутим є період підготовки до дорослого життя в людини. Третина свого життя людина навчається жити в самому складному з існуючих світів – у світі суспільних відносин. Такої екологічної ніші немає у жодного з існуючих на землі біологічних видів.

Розвиток людини – це дуже складний інволюційно (згорання) – еволюційний (розгорання) поступовий рух, у ході якого відбуваються як прогресивні (напрямок розвитку від нижчого до вищого, поступальний рух уперед, до кращого), так і регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині.

Соціалізація – процес і результати засвоєння людиною історично створених соціальних норм та культурних цінностей (конструктивних та саморуйнівних), що передбачають його включення у систему суспільних відносин та самостійне відтворення цих відносин [35].

Освіта – це спеціально спрямована та керована частина соціалізації індивіда; цілеспрямований процес і результат виховання та навчання в інтересах особистості, створення умов для її максимально повної самореалізації.

Виховання – це спеціально організований, цілеспрямований процес формування морально-духовної життєво компетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал.

Навчання – це планомірна, організована, спільна і двостороння діяльність учителів і учнів, спрямована на свідоме, міцне і глибоке опанування останніми системи знань, навичок і вмінь.

Отже, спрощуючи та узагальнюючі сутність розглянутих вище феноменів, можна зробити висновок, що поняття соціалізація є складовою частиною таких понять, як розвиток та формування, і у свою чергу поєднує у собі такі дефініції як освіта, виховання та навчання.

Аналізуючи діалектичну взаємозалежність наведених вище понять необхідно відзначити, що соціалізація може бути регульованою і спонтанною. Вона здійснюється як у навчальних закладах, так і поза ними. При цьому, наприклад, у школі засвоюються не лише ті знання, які є метою уроку, не тільки правила і норми поведінки, які спеціально формуються в процесі навчання і виховання. Учень збагачує свій соціальний досвід і за рахунок того, що з точки зору педагога може здаватися "випадковим". Наприклад, стиль взаємин учителя й учнів, який може збігатися із завданнями виховання, а може й не збігатися.

У „Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти” одним із завдань освітньої діяльності виховних закладів зазначається формування соціальної активності та відповідальності особистості через включення вихованців у процес державотворення, реформування суспільних стосунків.

Аналіз наукових робіт, присвячених з'ясуванню умов організації освітнього процесу, спрямованого на соціалізацію особистості, дає можливість установити фактори, які впливають на його ефективність. До них належать біологічний (рівень активності, сприйняття нових ситуацій, людей, інтенсивність реакцій, здатність до адаптації) та соціальний, який містить у собі вплив життєвих середовищ: сім'ї, дитячого садка, школи, позашкілья, колективу ровесників.

З урахуванням цих факторів, а також вікових особливостей підлітків, процесів, що зумовлюють якісні зміни їх життєвої діяльності (стиль виховання в сім'ї, узгодженість вимог та виховних дій між родиною та школою, природовідповідність змісту та форм виховання, навчання та розвитку,

вироблення потреби в комунікаціях, самосприйняття та самооцінка, творча активність) й має вибудовуватися сучасний освітній простір.

“Простір” — це педагогічне явище, яке акумулює потенціал сім'ї та навчального закладу, інтегрує різноманітні впливи на особистість з боку інших соціальних інститутів з метою усунення будь-яких перешкод, ускладнень процесу соціалізації особистості. Сутність інноваційних змін, які можуть настати внаслідок розбудови такого освітнього простору, полягає у формуванні готовності дитини, підлітка, юнацтва до взаємодії з соціумом, тобто простором у широкому соціальному значенні.

Тому, об'єктами змін в освітньому соціалізуючому просторі можуть бути:

- * зміст освіти (варіативна частина, збагачена громадянськими та соціалізуючими курсами, факультативами);

- * нетрадиційні форми оцінювання (рейтингове, автентичне, творче);

- * форми організації навчально-виховного процесу (дистанційні, інклюзивна освіта, самоосвіта);

- * управлінська діяльність (корпоративна культура, аксіологічний, синергетичний, акмеологічний підходи, лідерство в освіті, самоврядування);

- * зміст виховання (громадянська освіта й виховання, ціннісні ставлення, профорієнтація);

- * співпраця з соціумом (родинно-шкільне виховання, взаємодія з соціальними інститутами, органами виконавчої влади, місцевого самоврядування, виробнича сфера, ринок праці);

- * співпраця з науковими, науково-методичними установами (додаткова професійна освіта, набуття спеціальних компетентностей, експериментальна робота, висвітлення й передача перспективного педагогічного досвіду тощо).

Слід зазначити, що для визначення напрямів, змісту, видів діяльності та сфер спілкування особистості в освітньому соціалізуючому просторі має значення вибір підходів до процесу соціалізації дитини.

Одним з них є особистісно-ціннісний підхід, який не лише забезпечує культивування гуманістичних орієнтирів і ставлень, які втілюють загальнолюдські, національні та особистісні цінності духовного життя людини, суспільства та становлять одну з його сутнісних основ, а, насамперед, визнає особистість найвищою цінністю, навколо якої ґрунтується решта суспільних пріоритетів [30]. Тому духовними орієнтирами освіти визначаються самостійність особистості, її здатність до самореалізації, її творча активність, що є основою демократичного громадянського суспільства, фактором розвитку і духовно-моральної збалансованості ринкових відносин, у яких молодим людям так чи інакше прийдеться жити в найближчі десятиліття.

Континіумний підхід, за якого освіта розглядається як єдність процесів навчання, виховання, саморозвитку, соціалізації, тобто єдності всіх процесів, що впливають на становлення особистості [31]. Слід зауважити, що умовний ступінь їх узгодженості та взаємозв'язку визначається такими чинниками:

- взаємообумовленість фізичного та психічного розвитку дитини,
- соціальна спрямованість виховання,

- взаємозв'язок особистості та близького оточення,
- взаємозалежність особистісного мотиваційного поля (мотиви, потреби, інтереси) та соціальних установок.

Тому ознакою успішності процесу соціалізації особистості підлітка є його готовність взаємодіяти з соціумом.

Готовність підлітка взаємодіяти з соціумом є умовним показником його позитивної соціалізації та визначається за такими критеріями: а) суспільно ціннісна спрямованість; б) свідомо соціальна поведінка; в) соціально-психологічні компетентності, які формуються в ході засвоєння особистістю системи спілкування та через включення в суспільну діяльність.

Доведено, що на ефективність формування готовності підлітка взаємодіяти з соціумом впливають такі чинники освітнього простору:

- інтеграція виховного та навчального процесів, психолого-педагогічна служба,
- учнівське самоврядування,- взаємодія сім'ї, школи, місцевої громади;- засоби - рідна мова, культура, позитивний приклад батьків, родинні цінності, традиції, ідеали, спільна праця, державницько-громадський характер управління навчальним закладом.

На разі набуває великої значущості діяльнісно-комунікативний підхід, що сприяє встановленню партнерських відносин між усіма учасниками виховного процесу. Це значною мірою також вплине на формування у підлітків, учнівської молоді таких компетентностей: соціальних, комунікативних, полікультурних, самоосвітніх, ціннісно-утворювальних [7,11,21]. З метою мотивації особистості до соціально значущої діяльності, підвищення соціальної активності школярів бажано програму позакласної виховної роботи вибудовувати на основі проектно-рольового підходу.

У свою чергу синергетичний підхід спонукає дорослих до надання дитині якнайбільше можливостей для самореалізації в межах соціокультурних норм. Здебільшого ці можливості мають багато в чому випадковий характер, тому завданням освіти є залучення особистості до соціального та духовного шляху саморозвитку [34].

Не менш важливим є середовищний підхід – створення системи потрібних освітніх умов з метою збагачення освітнього простору, який сприятиме засвоєнню особистістю її соціально значущих способів діяльності. У контексті соціалізації одним із таких способів є культура мислення особистості як вищий ступінь пізнання наукової картини світу, який передбачає усвідомлення протиріч, які виникають у суспільних відносинах, їх творчого вирішення на основі усвідомлення відповідності чи невідповідності нового потребам та інтересам людини. Це сфера її духовного життя, що відтворює її ціннісну орієнтацію, закріплену в мотивах, знаннях, уміннях, навичках, у зразках і нормах поведінки, та забезпечує прийнятність їх новим ідеям, готовність і здатність до підтримки та реалізації нововведень у всіх сферах життя [5]. Тому логічно постає питання про забезпечення такого типу організації навчально-виховного процесу, що орієнтується на створення

готовності особистості до швидко зростаючих змін у суспільстві, готовності до невизначеного майбутнього за рахунок розвитку здібностей до творчості, до різноманітних форм мислення, а також до здатності до співпраці з іншими людьми.

Висновки:

1. Соціалізація підростаючого покоління відбувається під стихійним або цілеспрямованим впливом величезної кількості відповідних суспільних структур та інститутів, виховна роль яких по-різному виявляється на вікових стадіях цього процесу. Важливим виховним фактором є найближче соціальне оточення, в якому проходить життя і діяльність учня, тобто середовище у вузькому розумінні цього слова – сім'я, дитячий колектив, товариші, дорослі люди, з якими безпосередньо спілкуються школярі.

2. Суспільно важливе завдання для освітян - забезпечити розбудову такого освітнього простору, у якому особистість з раннього дитинства усвідомлювала б свою суспільну значущість і через систему ціннісних ставлень набувала досвіду взаємодії з соціумом.

3. Ознакою успішності процесу соціалізації особистості підлітка є його готовність взаємодіяти з соціумом. Нами виділяються три шляхи формування цієї ознаки:

- перший шлях, коли дорослі самі формують ті чи інші життєві компетентності підлітків у практиці особистісних взаємовідносин;

- другий – набуття життєвого досвіду відбувається в стосунках з ровесниками;

- третій – одночасно і в стосунках з дорослими, і в стосунках з однолітками.

4. Готовність підлітка взаємодіяти з соціумом є умовним показником його позитивної соціалізації та визначається за такими критеріями:

- а) суспільно ціннісна спрямованість;

- б) свідома соціальна поведінка;

- в) соціально-психологічні компетентності, які формуються в ході засвоєння особистістю системи спілкування та через включення в суспільну діяльність.

Література:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Избр. психологические труды: В 2т. – М., 1980. – Т.1. 423 с.

2. Аракелов Г.Г. Учителям и родителям о психологии подростка: Науч.-попул. изд. – М.: Высш. школа., 1990. – 304 с.

3. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток: Практик. руководство для отчаявшихся родителей: Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.

4. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

5. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації: Навч.-методичний посібник для вчителів шк., викладачів, студ. пед. нав. закл. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
6. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія. - 1996.- № 3. — С. 26-33.
7. Василенко І.В. Організація системи соціального виховання учнів // Педагогіка і психологія. – 1996. - № 2. – С. 98-102.
8. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник / П.Р. Ігнатенко, В.П. Поплужний, Н.І. Косарева, Л.В. Крицька. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.
9. Воронцов А. Формула собственного маршрута: Проектная деятельность как путь к взрослению // Первое сентября. – 2001. - №78. – С. 3-5.
10. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч. в 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1983. – Т.4. - 332 с.
11. Голобородько Е.П. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности и вопросы поликультурного воспитания // Печатное слово. – 2004.- №3/8. - С. 88-93.
12. Голобородько Е.П. Микроклимат в семье и его роль в воспитании детей // Науковий вісник Південноукраїнського педагогічного університету ім. Д.Ушинського: Зб. наук. пр. – Випуск 4-5. - Одеса, 1999. – С. 82-85.
13. Гуров В.Н. Семья в системе формирования современной личности // Пед. образование и наука. – 2001. - №4. – С. 19-40.
14. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К.: Радуга, 1994. – 61с.
15. Дорошенко К.Г. Виховання гуманістичного ідеалу старших підлітків у позакласній діяльності: Автореф.дис...канд..пед.наук 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2003. – 20 с .
16. Єрмаков І.Г., Сохань Л.В. Життєтворчий потенціал нової школи // Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2ч., 1997. – ч.2. - 936 с.
17. Жерносек І.П. Деякі ціннісні орієнтації учнівської молоді // Нова пед. думка. – 2002. - №3-4. – С. 148-152.
18. Закон України «Про освіту». – К.: Вид. ГЕНЕЗА, 1996. – 36 с.
19. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для ВУЗов. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
20. Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1991. – 189 с.
21. Иванов В.Д. Самодеятельность, самостоятельность, самоуправление, или Несколько историй из жизни школьников с вопросами, письмами, монологами и документами: Кн. для старшеклассников. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
22. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції. – К.: Рад. школа, 1983. – 136 с.

23. Кобзарь Б.С., Тайчинов Г.П. Личность и её становление. – К.: Молодь, 1990. – 164 с.
24. Концепція розвитку загальної середньої освіти // Освіта України. – 2000. – №18. – С. 2-7.
25. Костюк Г.С. О взаимоотношениях воспитания и развития ребенка // Советская педагогика. - 1956.- №12. – С. 61-64.
26. Лавриненко Н. Соціалізація молоді: перспективи сім'ї та школи // Директор школи. - 2003.- № 39. - С. 3-6.
27. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті // Шкільний світ. - 2001. - С. 3-6.
28. Подмазін С. Гуманізм реальний або дорогий фактор виробництва // Управління освітою. - 2003.- № 11-12.- С. 4-7.
29. Пометун О.І. Молодь обирає дію: соціальне проектування – новий підхід до виховання молоді // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико зорієнтований зб. – К.: Вид. «Департамент», 2003. – С. 327-333.
30. Постовий В.Г. Тенденції виховання дітей і молоді в сучасній українській сім'ї // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. - №3. – С. 20-26.
31. Серьожникова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 243 с.
32. Сухомлинська О.В Ідея громадянськості й школа в Україні // Шлях освіти. - 2000. - №4. - С. 21-25.
33. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002.- 192 с.
34. Хайруліна Н. Школа як система взаємодії // Завуч, 2000. – №13.- С. 7-8.
35. Шацкий С. Роль среды в педагогическом процессе // Народное образование. - 1964. - С. 183.

Тригуб Т.М.,
старший науковий співробітник
відділу діагностики обдарованості
Інституту обдарованої дитини
НАПН України

АСПЕКТИ ПРАКТИЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ТА МОЛОДІ

Анотація: в даній статті автором розглядається питання вектору розвитку обдарованості, що спрямований від суб'єктивної новизни продукту її діяльності до об'єктивної, рівень розвитку психологічної готовності до вирішення практичних завдань.

Ключові слова: практичний інтелект, самореалізація, компоненти практичного мислення.

Annotation: in this article the author examines the vector of development of giftedness, which is directed from the subjective novelty of the product of its activity to the objective, the level of development of psychological readiness for the solution of practical problems.

Key words: practical intelligence, self-realization, components of practical thinking.

З точки зору психології під творчість розуміється процес створення чогото нового для даного суб'єкта. Людина прагне до творчості тому, що, по-перше, протягом всього свого життя вона постійно стикається з проблемними ситуаціями і, подолавши чергову таку ситуацію, відразу попадає в наступну. По-друге, людина прагне до різних видів практичності, головним чином, з метою самореалізації, втілення своїх можливостей, ідей, бажань, з метою самопізнання.

В структуру практичної обдарованості особистості входять, зокрема, такі істотні її складові як:

- 1) інструментальна складова, передбачує дві підструктури:
 - а) «інструмент» для вирішення практичних завдань відповідного рівня системної організації (прийоми, способи, стратегії конструктивного мислення);
 - б) регулюючий «інструмент», інтегрований з елементів мотиваційної та емоційно-вольової сфери особистості, з допомогою якого здійснюється взаємодія підструктур практичного інтелекту.

Відповідно, практична обдарованість людини в значній мірі «тримається», зокрема, на таких трьох основних «китах»:

- 1) прийоми, методи, способи вирішення проблеми, так званий «інструментарій»;
- 2) мотивація, воля, впевненість людини в собі;
- 3) інформація, обізнаність людини відносно вирішення актуальної проблеми, свого роду будівельний матеріал для створення задуму рішення задач.

Кожен з цих основних компонентів практичної дивіації є по-своєму значною для людини, для успішності його практичної діяльності. Якщо спробувати проструктурувати вищевказані складові та їх компоненти у вигляді піраміди, то основу піраміди буде складати готовність до вирішення завдань, а на її вершині має бути впевненість людини в собі, у своїх силах.

Рівень розвитку психологічної готовності до вирішення практичних завдань може бути встановлений в особливості за рівнем творчості задач, доступних для вирішення даним людиною.

1. Робота над завданням полягає тільки в матеріалізації задуму, розробленого іншими людьми.

2. Здійснюється самостійна розробка задуму рішення задач.

3. Здійснюється самостійне формулювання умов завдання, розробляється задум її рішення та ін.

4. Здійснюється самостійна постановка проблеми, формулюється умова завдання, розробляється задум її рішення та ін.

Тож, вектор розвитку практичної обдарованості особистості спрямованостей від матеріалізації задумом, розроблення іншими людьми, до самостійної постановки проблеми. Актуальним є и такі критерії готовності до вирішення практичних завдань як новизна продукту їх діяльності.

Рівні новизни:

1. Суб'єктивна новизна (відкриття учням для себе в процесі творчої взаємодії з навколишнім світом вже відомих закономірностей його побудови і розвитку).

2. Об'єктивна новизна (наукова новизна робіт по лінії наукових співтовариств, інших творчих об'єднань, в т.ч. на рівні авторських свідоцтв).

3. Оригінальність (специфічне відображення особистості в продукті її діяльності).

При цьому вектор розвитку практичної обдарованості спрямований від суб'єктивної новизни продукту її діяльності до об'єктивної.

Не менш важливим для успішності практичної діяльності людини є досконалість його практичного інструментарію: системи прийомів, методів, тактик, стратегій практичного пошуку. При цьому важливим є рівень системної організації практичного інструментарію особистості.

1. Людина застосовує певні прийоми і способи практичної діяльності з метою оволодіння ними як інструментами вирішення завдань.

2. Людина опановує засоби практичності, які необхідні для виконання практичних завдань.

3. Чи мають місце прояви стратегій (систем завдання особистісно обумовлених дій) комбінаторних дій, пошуку аналогів і антиподів на різних етапах вирішення творчого завдання: на етапі вивчення її умови, етапі розробки задуму її вирішення і на етапі матеріалізації задуму.

Таким чином, вектор розвитку практичної обдарованості особистості спрямований від ситуативної реалізації певних засобів конструктивної діяльності до стратегіальної організації мислення.

З метою створення методів вирішення практичних завдань використовуються вже відомі закономірності побудови і розвитку природи. Наприклад, в природі обов'язково щось на щось схоже, тобто має місце аналогія. Спостерігаючи за навколишнім світом можна прийти до висновку, що розвиток природи ґрунтується також на комбінуванні і реконструювання - перетворенні об'єкта в свого антипода, заміні наявного об'єкта на об'єкт з протилежними функціями. Вивчення вищевказаних закономірностей і послужило основою для створення системи кару. Відомий психолог Валентин Олексійович Моляко розробив таку методіку практичного пошуку, яка виявилася прийнятною не тільки для сфери психічного творчості, на яку вона була спочатку орієнтована автором при її розробці, а й для вирішення проблем в будь-якій сфері творчості: наукової, художньої, соціальної, комунікативної, педагогічної та ін. Реалізація системи кару з метою тренінгу передбачає не тільки навчання пошуку оптимальних рішень практичних завдань шляхом аналізування, комбінування, реконструювання і т.д., але і вмінню вирішувати завдання в ускладнених і екстремальних умовах: при дефіциті часу, інформації, в умовах раптових заборон і обмежень і т.п.

Результати вивчення практичної діяльності учнів в несприятливих умовах (це, зокрема, тимчасові, інформаційні та ін. Обмеження і заборони, при цьому несприятливі умови (згідно з визначенням В.А. Моляко) розглядаються як досить широкий діапазон умов, що характеризують стаціонарні і ситуативні, але психологічно значущі середовища, що визначають життя сучасної людини взагалі і школяра зокрема), дозволяють говорити про існування таких типів реагування учнів на вплив несприятливих умов.

Перший тип. Спроба демонстративного ігнорування несприятливих впливів. Такі учні вказують на відсутність конфліктів із зовнішнім і внутрішнім світом. Хоча ці протиріччя є: розвиток конфлікту з самим собою дійсно незначно, але протиріччя, пов'язані з зовнішнім світом вкрай загострені, яскраво проявляються, зокрема, у відносинах з однокласниками. Оптимістичний настрій на життя в майбутньому, яка їм бачиться виключно в побутовому аспекті.

Практичне мислення проявляється на рівні реалізації задумів, створених іншими людьми.

На тлі відсутності видимої тривожності з приводу впливу несприятливих умов має місце орієнтація на реалізацію своїх інтересів, відсутня спрямованість на гармонізацію навколишнього світу: матеріального, соціального, психологічного. Будь-яка діяльність, спрямована на перетворення навколишнього світу, реалізується виключно з метою самоствердження.

Другий тип. Завищення значущості зовнішніх і внутрішніх конфліктів. Песимістичне уявлення про своє майбутнє. Відсутність бажання і спроб змінити наявну ситуацію. Практичне мислення проявляється на рівні реалізації задумів, створених іншими людьми.

Третій тип. Існує висока тривожність з приводу несприятливих впливів, зовнішні і внутрішні конфлікти сильно напружені. Такі учні, хоча і бажають

змінити наявну ситуацію, але не мають уявлення щодо шляхів її зміни. Для них є характерним пасивне сприйняття стимулів зовнішнього і внутрішнього світу, песимістичний настрій на майбутнє. Практичне мислення реалізується на рівні матеріалізації задумів, створених іншими людьми.

Четвертий тип. Наявність протиріч із зовнішнім і внутрішнім світом. Вектор практичності спрямований на зовнішній світ.

Практичне мислення реалізується на рівні самостійної розробки задумів. Практичне діяльність для таких учнів виконує функцію «психологічного притулку». Відсутність спроб структурування, конструювання, спрямований них на гармонізацію внутрішнього світу. Песимістичні уявлення про своє сьогоднішнє та майбутнє.

П'ятий тип. Даний тип відрізняється від попереднього тільки тим, що для таких учнів характерна наявність оптимістичної орієнтації на майбутнє, робиться спроба зробити перші кроки на шляху вдосконалення себе.

Шостий тип. Практична діяльність, спрямована на перетворення зовнішнього світу, переважає над перетворювальною дійсністю по відношенню до свого внутрішнього світу. Практичне мислення реалізується на рівні самостійної розробки задумів, в деякій мірі і на рівні

формування завдання. Ще мають місце деякі протиріччя з зовнішнім і внутрішнім середовищем.

Сьомий тип. Гармонізовано взаємодія з зовнішнім і внутрішнім середовищем. Несприятливі впливу сприймаються як стимули до саморозвитку. Дії векторів творчості зовні і внутрішньо врівноважені. Практичне мислення реалізується на рівні рпрактичної діяльності з реалізації задумів рішення проблем.

Вищесказане слід розглядати як попередні висновки про можливе переважання характерних типів реагування школярів на несприятливі впливи в процесі їх практичної діяльності.

Література:

1. Кульчицькая Е. И. Сирень одаренности в саду творчества / Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 316 с.

2. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / В. А. Моляко. – Киев : Знание, 1978. – 47 с.

3. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – К. : Рад. школа, 1983. – 96 с. 305.

4. Моляко В. А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления / В.А. Моляко // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 136–141.

5. Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.

Холодна О. І.
Селидівська ЗОШ I-II ступенів №2
Селидівської міської ради
Донецької області
super.lena1961@ukr.net

СИСТЕМА РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Підтримка та розвиток обдарованості є одним із пріоритетних напрямів сучасної освіти. Саме на початку XXI століття наше суспільство усе гостріше відчуває потребу в людях, які матимуть гарні знання в різних галузях життєдіяльності й зможуть їх застосовувати в певних життєвих ситуаціях. Соціально-економічні зміни, що відбуваються у нашому суспільстві, процеси гуманізації сучасної освіти значною мірою сприяли пошуку нових підходів під час викладання усіх предметів, у тому числі й зарубіжної літератури. Для сучасної стратегії розвитку національної школи характерним є зростання уваги до особистості школяра, максимального розкриття його обдарованості, інтелектуального розвитку, що забезпечує пріоритетність розвитку творчих рис.

Особливої уваги з боку педагогів потребують обдаровані учні, які демонструють творчі здібності та мають значний природний потенціал. Працюючи з обдарованими учнями на уроках літератури, компетентний педагог-словесник повинен створити умови для всебічного розвитку здібних школярів. Серед якостей, якими має володіти вчитель для роботи з обдарованими дітьми, доречно виділити наступні:

- мати творчий, можливо, нетрадиційний особистий світогляд;
- бути цілеспрямованим і наполегливим;
- володіти емоційною стабільністю;
- уміти переконувати;
- мати схильність до самоаналізу [1, 4].

Проблема виявлення і розвитку обдарованих дітей є досить актуальною, тому вимагає сьогодні від учителя вміння працювати в творчому режимі, нестандартних напрямках, постійно удосконалювати професійну діяльність, створювати свою творчу лабораторію, опановувати специфічними формами і методами роботи зі здібними школярами у навчально-виховному процесі. Завдання учителя – розвинути у школярів такі якості, як ініціативність, далекоглядність, розсудливість, самостійність, прагнення до успіху, завжди пам'ятати, що кожна дитина – особистість. А головна мета розвитку особистості – повна реалізація себе, своїх здібностей і можливостей. Бути обдарованим – непросто. Особистість обдарованої дитини несе на собі явні свідчення її незвичайності. Найбільш характерною відмінністю дітей з виявами обдарованості є особлива система цінностей, в якій найважливіше місце посідає діяльність, що відповідає змісту обдарованості. У таких дітей

упереджено-емоційне, особистісне ставлення до діяльності, яка становить сферу їхніх інтересів. Займаючись нею, обдарована дитина вирізняється яскравими, очевидними, помітними досягненнями. Робота вчителя з обдарованими учнями не повинна носити хаотичний, епізодичний характер, а має бути системною, неперервною, спланованою на перспективу. Розвиток обдарованості може бути ефективнішим при дотриманні певних умов, зокрема:

- своєчасна діагностика інтелектуальних особливостей і здібностей учня;
- гуманне співробітництво учителя та учня;
- забезпечення учневі права на пошук і помилку без зниження оцінки;
- умови ефективної взаємодії батьків і педагогів з обдарованими дітьми [6, 4].

Уся система педагогічної діяльності вчителя спрямована на всебічний особистісний розвиток кожного вихованця. Формами роботи з обдарованими учнями є урочна, позаурочна діяльність та позакласна робота. Відомо, що у кожної людини закладені творчі начала – вроджені можливості. Головне – розвинути ці начала. Урок літератури в реалізації згаданого завдання посідає особливе місце. Він як педагогічне явище похідний від предмета, якому присвячений, - літератури. Саме на уроці зарубіжної літератури учень починає поринати у світ творчої лабораторії письменника, знайомиться з його виражальними засобами, стає співтворцем: переосмислює прочитане, висловлює свої враження, з'ясовує проблеми твору, актуальність поставлених питань. Тому урок літератури не можна уявити поза творчістю, поза розвитком уяви учнів, фантазії, асоціативності мислення, образності, уміння оцінювати мистецькі явища. Такий урок вимагає всебічної активізації розумової діяльності учнів, максимального включення їх у різноманітні види роботи.

Особливої уваги на уроці зарубіжної літератури заслуговують сучасні інноваційні технології та інтерактивні методи навчання, де обдаровані учні мають здатність очолювати діяльність роботи «малих» і «великих» груп. Вчитель використовує метод проєктів, який дає змогу розвивати творче й критичне мислення, особистісно-орієнтовано підходити до реалізації здібностей кожного учасника та отримувати й аналізувати конкретні результати від навчання. Використовуючи метод проєктів, учні можуть готувати мультимедійний супровід певної навчальної теми, розширену презентацію власного проєкту, публікацію своїх літературних творів, оформлену веб-сторінку власного проєкту тощо. В процесі підготовки конкурсних і самостійних робіт учні потребують кваліфіковані консультації з боку вчителя, які є імпульсом до подальшої власної діяльності учнів. Отже, для реалізації проєкту потрібно розвивати в учнів навички самостійно навчатися: виділяти проблему і проєктувати шляхи її рішення, ставити завдання і реалізовувати задумане.

Одним з головних методів роботи з обдарованими учнями в процесі вивчення зарубіжної літератури є дослідження. Завданням використання дослідницької технології в процесі вивчення зарубіжної літератури є

пробудження в учнів інтересу до пошукової роботи, створення таких психологічних та дидактичних умов для цього, які сприяли б розвитку широкої читацької компетентності учнів. Головна мета такої роботи – розвинути певні вміння та навички, потрібні для вирішення нестандартних завдань, навчити самостійному дослідженню конкретної наукової проблеми, у результаті чого учень має отримати нову інформацію.

Особливо популярними у навчанні є ігрові технології, де можна задіяти артистично обдарованих дітей. Гра всебічно впливає на психіку учня, розширює його пізнавальні можливості, зумовлює потребу вчитися, любити людей, відчувати задоволення від колективної праці. На уроках зарубіжної літератури учитель використовує різні види ігор, серед яких рольові ігри. Вони створюють умови для спілкування, вчать вести дискусію, аргументувати власну точку зору, розвивають критичне мислення. Використовуючи на уроках прийоми інтерактивного навчання, учитель активізує навчальну діяльність учнів, стає організатором учнівського колективу, консультантом. Учні набувають під час діяльності комунікативних умінь і навичок спілкування. Це сприяє підвищенню їхньої мотивації до навчання.

Основною категорією проблемного навчання є проблемна ситуація, під якою розуміють інтелектуальне утруднення, що виникає в людини, коли вона не в змозі на основі своїх знань і досвіду відповісти на поставлене запитання, пояснити явище, факт, отже не може досягти мети вже відомим способом. Таким чином, проблемна ситуація стає початком процесу розумової діяльності. Вчитель зарубіжної літератури намагається використовувати основні ідеї технології проблемного навчання, а саме: організовує дискусії стосовно подій і героїв, зображених у художніх творах, створює ситуації пошуку, стимулює знаходити відповіді на нестандартні запитання, залучає до діалогу. Важливе місце в системі розвитку інтелектуально - творчих здібностей учнів на уроках літератури займає самостійна робота, тому що ефективність роботи школяра визначається його розумовою активністю. Мислення має відобразитись у діяльності. Лише тоді на уроці будуть думати всі, не буде неухажних.

Використання комп'ютерних та інформаційних технологій є необхідним інструментом для сучасного уроку, тому що він дає можливість комбінувати на одному занятті велику кількість цікавих завдань, залучаючи все більше учнів до активної роботи, розвиваючи їх активну пізнавальну діяльність. Використання ІКТ є важливим кроком до виховання гармонійної особистості XXI століття.

Ефективною формою роботи зі здібними школярами є індивідуальне навчання. Це підготовка до олімпіад та творчих конкурсів, розробка індивідуальних програм та освітніх маршрутів, формування вмінь і навичок наукової роботи МАН. Метою досліджень учнів з літератури в системі МАН України є розвинути широку читацьку культуру школярів, сприяти поглибленню їхньої літературної освіти, залучити до пошукової діяльності, створювати умови для самовизначення у майбутній професії. Наукові роботи дослідницького характеру спрямовані на вирішення творчих завдань,

виконання яких є можливими на основі самостійного спостереження, критичного аналізу та власних висновків щодо того чи іншого літературного явища. У дослідженнях цього типу пропонуються оригінальні спроби вирішення певних наукових проблем, визначається і перевіряється власна гіпотеза щодо їх розв'язання.

Учень, як творча особистість, розкривається під час написання творчих робіт. Саме творчі роботи є наслідком довгої і серйозної інтелектуально-творчої праці. Під час підготовки до написання роботи учень опрацьовує багато літературних джерел, отримує нові знання, аналізує їх. Усе це дає змогу дитині розкрити свої здібності. Усі творчі роботи школярів учитель ретельно й доброзичливо аналізує і в кожній знаходить те позитивне, що заслуговує на похвалу. Тільки в такому разі в дітей не зникне бажання вдосконалювати свої творчі вміння. Поступово школярі навчаються творити власну поезію. Завдання вчителя на цьому етапі – надихати, підтримувати, допомогти знайти потрібне слово, яскравий образ. Дуже важливо опрацьовувати з учнями їхні вірші, аналізувати, удосконалювати, ознайомлювати школярів з найкращими зразками української та зарубіжної поезії.

Використання інтерактивних методів – це засіб створення такої атмосфери на уроці, яка сприяє співробітництві, надає можливість якнайповніше реалізувати особистісно зорієнтоване навчання. У ході інтерактивного навчання учень виробляє навички самовдосконалення, поступово позбавляється комплексу неповноцінності, відкриває самого себе. Різноманітні види нестандартних уроків дають можливість учням активно переживати, включатися в роботу, співпрацювати з учителем, тобто проявляти якості, необхідні для творчої діяльності.

Учитель повинен творчо підходити до побудови освітнього процесу обдарованих дітей, враховуючи індивідуально-особистісний підхід, який базується на необхідності врахування не лише індивідуальності учня, а й усієї системи стосунків особистості з оточенням, впливу цих стосунків на психіку дитини та її індивідуальні можливості. Моделюючи форму розвитку здібностей дитини, перевагу педагог віддає розвивальним завданням, оптимальним за змістом, реальним щодо навантаження для дитини, які формують в неї раціональні вміння розумової праці.

Основним із напрямків роботи з обдарованими учнями є підготовка їх до предметних олімпіад. Така форма навчання стимулює та активізує навчальну діяльність учнів, розвиває їхні творчі здібності, формує особливу атмосферу змагання [8]. Олімпіада – основна форма вияву обдарованої дитини. Завдання орієнтовані на лінгвістичну компетентність учнів, їх інтелектуальний потенціал, неординарність та креативність мислення. Заслуговує на увагу систематичність, наступність та перспективність цієї роботи. Підсумком роботи з обдарованими учнями в певній мірі є результати участі школярів школи в II та III етапах предметних олімпіад. Конкурси – це форми навчання, які стимулюють та активізують діяльність, розвивають творчі можливості та формують конкурентну здатність особистості. Цілеспрямовано

учителем ведеться підготовка до Інтернет-конкурсу літературно-мистецької та педагогічної медіаторчості із зарубіжної літератури, російської мови «Створи шедевр». Приймаючи участь у цьому конкурсі, школярі мають умови для розвитку індивідуальності, можливість самореалізації. Учнівські роботи – це дійсно розмаїття жанрів творчих робіт, де кожен учень розкриває свої творчі здібності, уміння самоудосконалюватися.

Для успішної роботи із талановитою дитиною необхідно дати їй можливість виявити себе, повірити у свої сили, отримати задоволення від процесу навчання, не допустити втрати спонтанної активності дитини, адже вибір «дороги життя» робить сама дитина. Дорослий лише допомагає їй повноцінно жити у складному світі, підказує, орієнтує до того чи іншого вибору.

Література

1. Будня Г.Ф. Урок літератури – це виховання творчої особистості, здатної адаптуватись до мінливих умов сучасності / Г.Ф. Будня // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – № 11. – С. 2 - 5.
2. Гаврилюк М.В. Розвивати творчу самостійність і пізнавальний інтерес учнів засобами інтерактивного навчання / М.В. Гаврилюк // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – №7. – С. 30 - 36.
3. Даниленко Л. Розвивальне навчання в системі педагогічних інновацій / Л. Даниленко // Завуч. – 2001.– № 20 – 21 – С. 5 - 6.
4. Засекіна Л. В. Інтелект у структурі особистості обдарованої дитини / Л. В Засекіна // Обдарована дитина. – 2006. – № 2. – С. 7-10.
5. Ісаєва О.О. Методичні рекомендації щодо організації роботи з обдарованими дітьми у процесі вивчення літератури в школі / О.О. Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2006. – №10. – С. 8 - 10.
6. Калошин В.Ф. Педагог – творець? Так! / В.Ф. Калошин //Управління школою. – 2007. – № 30. – С. 2 - 6.
7. Карпик М. Розвиток творчих здібностей школярів засобами інноваційних методик / М. Карпик // Всесвітня література в сучасній школі. – 2013.– № 11-12. – С. 13 - 16.
8. Кульчицька О. І. Творча обдарованість. Специфіка дитячої Обдарованості /О.І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2001. – № 1. – С. 6 - 8.

Філіпова О.А.,

*старший науковий співробітник
відділу діагностики обдарованості,
Інституту обдарованої дитини
НАПН України*

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ДІАГНОСТИКИ ПРАКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Анотація: *автором у статті показані основні особливості практичного мислення, як прагматизм, вміння знаходити оптимальне рішення практичних проблем, здатність зрозуміти парадоксальність і протиріччя конкретних ситуацій; гнучкість в міжособистісних контактах, чутливість, увага до деталей.*

Ключові слова: *практичне мислення, соціальний інтелект, спеціальні компенсаторні здібності, теоретичне мислення.*

Ціль аналізу теоретичних підходів до вивчення практичного мислення як різновиду інтелектуальної діяльності людини полягає у створенні психодіагностичної методики, що дозволяє оцінити рівень і особливості практичного мислення, не пов'язаного з певною професійною діяльністю, а є компонентом загальних здібностей і проявляється в різноманітних життєвих ситуаціях. Мабуть, високий рівень розвитку такого практичного мислення можна розглядати як одну з передумов успішності виконання професійної практичної діяльності, так само як розвиток теоретичного мислення впливає на успішність навчання, наукової роботи та інших видів пізнавальної (теоретичної) діяльності. Цей загальний компонент практичного мислення не розглядається як єдина передумова успішності практичної професійної роботи; крім нього необхідні спеціальні здібності, позитивна мотивація, деякі риси характеру, спеціальні знання і навички тощо.

Більшість зарубіжних психологів звернулися до проблеми визначення та діагностики практичного інтелекту після емпіричних спроб знайти характеристики загального інтелекту, якогось g-фактору, що лежить в основі всіх досягнень індивідів. Ці спроби закінчилися невдачею, розчаруванням в можливостях інтелектуальних тестів передбачати правильне "інтелектуальне" виконання різноманітних типів завдань [12,13]. Виявилось, що одні люди краще вирішують одні типи завдань, інші вважають за краще виконувати інші типи завдань. Було висловлено положення про те, що інтелект складається з різних когнітивних здібностей.

До числа здібностей, які були відокремлені від загального інтелекту, відносяться здібності, притаманні в діях, в маніпуляціях з предметами. Так, багато психологів вважають заслугою Д. Векслера поділ єдиного тесту на вербальну шкалу і шкалу дії [17]. В останню увійшли наступні субтести:

- "Відсутні деталі" (розуміння незавершеності, незавершеності зображених предметів і ситуацій і знаходження відсутньої частини);
- "Послідовність картинок" (розуміння ситуації і здатність до відновлення з фрагментів подій логічного цілого);
- "Кубики Кооса" і "Складання фігур" (сенсомоторна координація і здатність синтезувати ціле з частин);
- "Символи" (зорово-рухові навички).

У шкалі інтелекту Д. Векслера для дошкільнят і молодших школярів до субтестам дії відносяться також "Лабіринти".

Тести дії як вимірники практичного інтелекту широко використовуються клінічними психологами. Протягом багатьох років схема їх роботи з дітьми зводилася до наступного: дитині давали тести Біне, і якщо оцінка за ним була недостатньою, йому пред'являли батарею тестів дії Пінтнера - Патерсона в якості доповнення. Оцінки по тестах дії не об'єднувалися з оцінками тесту Біне, а використовувалися як характеристики спеціальної компенсаторної здібності дитини, якою вважався практичний інтелект.

Творець ще одного інтелектуального тесту німецький психолог Р.Амтхауер передбачив у своїй методиці для діагностики практичних здібностей не субтести дії, а завдання, що діагностують уміння виконувати прості математичні операції, знаходити числові закономірності, завдання на просторове мислення і пам'ять [11].

Крім того, психологи звернули увагу на відсутність в інтелектуальних тестах деяких важливих типів завдань, наприклад таких, які нерідко зустрічаються в повсякденному житті. Так, відомий американський психолог з Єльського університету Р.Стернберг вказує на те, що інтелект намагаються вимірювати за допомогою штучних конструкцій замість того, щоб наблизити його вивчення до реального життя. Чи часто зустрічаються в житті такі завдання, як завдання на запам'ятовування, коли випробуваний спочатку повинен запам'ятати ряд цифр, а потім якомога швидше відповісти, чи була в цьому ряду певна цифра? "Ці завдання можуть вимірювати важливі пізнавальні процеси, такі як швидкість сприйняття і пам'ять, але вони не вимірюють інтелект так, як ми його використовуємо в нашому повсякденному житті, тобто те, що я називаю" практичним інтелектом " [16; 5].

Практичний інтелект закордонні психологи пов'язують з життєвими ситуаціями. Найчастіше в цих ситуаціях виникають проблеми спілкування, управління, соціального пристосування. Інакше кажучи, індивідам доводиться вирішувати завдання соціально-практичного характеру, внаслідок чого інтелект, який використовується в них, частіше називають соціальним.

У 1920 р Ф.Мосс опублікував один з перших тестів соціального інтелекту. Він складався із завдань, що вимагають впізнавання імен та осіб, а також з серії запитань, що стосуються різних соціальних ситуацій, з пропонуваними варіантами відповідей [16]. Цей тест в даний час не використовується.

Інший тест соціального інтелекту "Шкала соціальної зрілості" Е.Долла складався з серії завдань, що описують безліч соціальних випадків, з якими дитина могла ознайомитися в період дорослішання. Шкалу навряд чи можна назвати тестом в звичайному сенсі цього слова, так як вона не вимагає виконання завдань, а з її допомогою лише встановлюється, що індивіду знайоме з тих відомостей, які в ній містяться. Як встановили Е.Долл і інші психологи, результати цієї шкали добре корелюють з деякими практичними критеріями соціального пристосування [16].

На діагностику соціального інтелекту був спрямований ряд завдань і в тестах Дж.Гілфорда. Сам Дж.Гілфорд вважав, що "кожен інтелектуальний компонент або фактор є унікальна здатність, яка використовується, щоб правильно виконати певний клас завдань тесту" [14; 470]. Люди можуть добре виконувати тести певного класу, але погано - тести іншого класу. Соціальний інтелект діагностували за допомогою завдань, що мають "поведінковий зміст", в яких від випробуваного потрібно перш за все зрозуміти поведінку інших, а також власну поведінку. На думку Дж.Гілфорда, соціальний інтелект важливий в тих областях професійної діяльності, де індивід діє разом з іншими або по відношенню до інших (вчителі, юристи, лікарі, соціальні працівники, керівники, політики).

Крім соціального інтелекту, проблеми практичного інтелекту торкаються коли мова йде про успішність виконання деяких видів професійної діяльності, що вимагають встановлення соціальних контактів. В останні десятиріччя до таких видів професійної діяльності, в рамках яких найчастіше вивчають практичний інтелект, відносяться професії зі сфери бізнесу, менеджменту. Інтелект, необхідний в цих професіях, Р.Стернберг і Р.Вагнер називають "виконавчим".

Дж. Коттер, намагаючись зрозуміти особливості цього інтелекту, вивчив дані по 500 менеджерах, які працюють в дев'яти корпораціях США. Він виділив п'ять видів діяльності, які доводиться виконувати досвідченим менеджерам:

1. постановка мети, вибір тактик, стратегій в умовах високої інформаційної невизначеності;
2. розподіл свого часу і сил між різними завданнями бізнесу;
3. контроль за різними видами діяльності;
4. створення послідовності, в якій слід вирішувати завдання;
5. розвиток і організація міжособистісних відносин.

При виконанні всіх цих видів діяльності потрібні планування, моніторинг та оцінка, які і є функціями виконавчого інтелекту [16]. Д.Айзенберг також вивчав мислення менеджера як найважливішої характеристики виконавчого інтелекту. Він підкреслює важливість "опортуністичного мислення", яке містить чотири елементи:

1. вміння скористатися зручною нагодою, випадком, навіть несподіваним;
2. розвиток ідей і оцінок, перш ніж створити уявлення про ситуацію або сформулювати судження;

3. вміння робити висновок на основі наявної в розпорядженні інформації, навіть якщо її дуже мало;
4. застосування цього виду мислення до всіх своїх дій, звичок.

Д.Айзенберг підкреслює як найважливішу рису виконавчого інтелекту сприйнятливості до інформації. Психолог з Великобританії Е.Джекс, вивчаючи мислення менеджерів, знайшов, що їх відмінна риса - вміння планувати наперед на більш тривалий термін. Р.Стернберг вказує на здатність втілювати ідею, задумане, реалізовувати рішення як найважливішу рису виконавчого інтелекту. Він розробив спеціальний опитувальник для менеджерів [16].

Інший напрямок досліджень, в яких розробляються проблеми практичного мислення, пов'язане з поняттям мудрості. Мудрість традиційно розглядається як більш практична характеристика, ніж інтелект; вона проявляється в умінні вирішувати різноманітні життєві проблеми, орієнтуватися в життєвих ситуаціях. Мудрість є наслідком набутого життєвого досвіду і тому асоціюється з досить зрілим віком.

Поняття мудрості в сучасній психології розглядається в рамках двох підходів. Перший - історичний, який визначає, як виникло і розвивалося це поняття. Другий підхід - емпіричний, через вивчення життєвих уявлень про мудрість. Коріння цього поняття лежать в релігії і філософських навчаннях. Психологічні концепції мудрості мають початок в роботах К.Юнга і Е.Еріксона. Зокрема, юнгівське розуміння пов'язане з аналізом природи архетипів. Мудра людина - це старший член суспільства, носій усних традицій, що допомагає вирішувати проблеми, що здаються іншим нездоланими ("архетип мудрої старої людини"). Е.Еріксон розумів мудрість як досягнення людиною такого рівня розвитку, що характеризується всеосяжним розумінням положення людини в світі і сенсу його життя. Мудрість формується як наслідок психологічних криз, зустрічей людини з несподіванками, тобто мудрість отримується в результаті накопичення досвіду.

Сучасні психологічні концепції мудрості характеризуються спробами описати її як специфічну характеристику "психологічної компетентності" дорослих. Незважаючи на деякі розбіжності у визначенні ознак мудрості, всі ці концепції єдині в тому, що мудрість має на увазі доступ до спеціальних форм прагматичних, заснованих на власному досвіді людини, знань. Загальною у всіх концепціях є також тенденція охарактеризувати когнітивні риси мудрості і довести, що мудрість доповнює те, що зазвичай називають психометричним інтелектом [15, 16].

Американська дослідниця А.Клейтон вважає, що мудрість - це когнітивна здатність, подібна за типом, але не за формою з інтелектом. І інтелект, і мудрість мають відношення до знань, способом адаптації і є здібністю, що полегшує використання інформації. Розрізняються ж вони областями свого застосування і лежать в основі логічних структур. Інтелект дозволяє людям логічно мислити, висувати концепції і вирішувати проблеми, абстрагуючи форму від змісту. Інтелект, згідно з таким розумінням, досягає zenіту в науковому мисленні і математичній логіці, де специфіка конкретних

випадків приноситься в жертву системі формальних символічних уявлень. На противагу цьому, А.Клейтон визначає мудрість як здатність зрозуміти і прийняти парадоксальність і протиріччя, властиві конкретним соціальним ситуаціям, як вміння знаходити осмислені рішення практичних проблем. Розвиток мудрості призводить до більш складних соціальних знань, які сприяють ефективності соціального функціонування та ефективності індивідуальних дій [15].

С.Брент і Д.Уотсон розглядають мудрість як пов'язану з віком форму адаптивного інтелекту. Важливими психологічними компонентами мудрості є спеціальні комунікативні навички, висока чутливість до вербальних і невербальних сигналів і добре розвинені співчуття і гумор. Дослідники також вважають, що мудрість проявляється в соціальних і міжособистісних ситуаціях, аргументуючи це тим, що мудра людина виявляє себе насамперед гнучкістю в міжособистісних контактах і підтриманні гармонії соціального оточення. Спеціальні комунікативні навички мудрих людей сприяють передачі життєвого досвіду від покоління до покоління.

Дж.Міхем намагається знайти принципові відмінності між інтелектом і мудрістю. На його думку, сучасні теорії інтелекту засновані на уявленні про те, що знання здобуваються тільки за допомогою акумуляції без з'ясування реальної користі знань. Цей спрощений підхід до розуміння інтелекту Дж.Міхем запропонував щоб розглядати знання в контексті їх потенційної користі. Крім того, він зазначив здатність розуміти і виносити невизначеність, двозначність, сумніви і розчарування. Ці риси Дж. Міхем називає мудрістю. Критична рефлексія - ось особливість мудрої людини, яка веде до постійних постановок питань і пошуку відповідей, а також до нових форм знань. Мудрому властивий баланс знань і сумнівів. Він перевершує інших людей в застосуванні своїх знань всередині значимого соціального контексту, а також в зрівноважуванні соціуму і особистості. Отже, "мудрість - критична, рефлексивна та вільна по духу здатність, вона уникає рабства акумульованих фактів і стоїть вище неперевіраних практичних інтересів" [15].

Ф.Дітман-Колі і П.Болтс підкреслюють інші сторони мудрості. Вони розглядають її як властиве літньому віку адаптивне (прагматичне) функціонування інтелекту в ситуаціях повсякденного життя. Таке функціонування вони називають синтезованим інтелектом, відзначаючи тим самим вплив навчання, культури. Мудрість розглядається як вищий ступінь розуміння, що демонструється в здатності виявляти правильні знання і давати вірні судження про важливі, але невизначені сторони життя. Обумовлена мудрістю когнітивна діяльність має прагматичні рамки і певний соціальний контекст. Ф.Дітман-Колі і П.Болтс вказують кілька причин, за якими не всі люди мають мудрість і за якими вона проявляється на пізніх етапах життя. Серед цих причин є і зовнішні (сприятливе навколишнє середовище), і внутрішні (особистісні якості, що сприяють продовженню інтелектуального розвитку). Якщо вони діють протягом тривалого часу (протягом усього життя),

тоді виникають необхідні умови для розвитку синтезованого інтелекту і мудрості.

Отже, мудрість пов'язана з практичними, контекстуальними і цілебазуючими якостями, а не з сукупністю наукових (особливо технічних) знань людини. Будь-яке уявлення про мудрість має включати практичні досягнення.

Крім спроб визначити саме поняття мудрості, психологи провели емпіричні дослідження цієї характеристики, в яких з'ясовувалося, що люди зазвичай вкладають у це поняття.

Так, С.Брент і Д.Уотсон в своїх дослідженнях просили випробовуваних дати опис мудрої людини. Після аналізу цих описів були виділені чотири групи властивостей, які автори назвали індивідуально-когнітивними, дослідно-практичними, особистісними і морально-етичними.

У дослідженні С.Холлідей і М.Чендлер, проведеному на випробовуваних різного віку, від молодих до старих, було виявлено, що немає вікових відмінностей в розумінні мудрості. Об'єднавши всі вікові групи в одну вибірку, автори вивели "прототип" мудрості. Аналіз отриманих результатів дозволив виділити п'ять факторів мудрості: "виняткове розуміння"; "навички судження і спілкування"; "загальна компетентність"; "особистісні навички, властивості" (доброта, чутливість і ін.); "соціальна скромність, ненав'язливість, делікатність".

Подібне дослідження життєвих уявлень про мудрість було проведено Р.Стернбергом [16]. Він встановив, що для опису мудрості люди використовують наступні шість фундаментальних ознак:

1. здатність міркувати, розуміти, що проявляється в умінні вирішувати проблеми;
2. проникливість, прозорливість, кмітливість, які виявляються в ситуаціях спілкування (мудрий зважає на думку інших людей, враховує їхні поради і сам вміє давати поради, розуміє інших людей, знає, що у них завжди можна вчитися; мудрий відрізняється порядністю, чесністю);
3. сприйнятливості до інформації, що надходить від оточення (розуміє важливість навчання, мислення; вчиться на помилках інших);
4. розважливості, тверезий розрахунок (діє, виходячи з власних фізичних та інтелектуальних можливостей, має тверезий погляд на багато речей, власні судження з багатьох тем; думає, перш ніж діяти);
5. вмиле використання одержуваної інформації (знає, наглядає, уважний до деталей, прагне до отримання інформації, пам'ятає і використовує досвід минулих помилок і невдач);
6. проникливість, оригінальність (може знайти нетрадиційне рішення, здатний читати між рядків, дивитися вникати у суть справи, розуміти навколишнє середовище).

Наступне дослідження Р.Стернберга було проведено з метою перевірити, чи відповідають життєві уявлення про інтелект, мудрість і креативності наукових понять, що визначаються відповідними

експериментальними методами. Дорослим випробуванним (40 осіб) пред'явили чотири тести; два з них вимірювали традиційний психометричний інтелект і два інших - соціальний інтелект. Тести соціального інтелекту оцінювали судження індивідів в різних соціальних ситуаціях. Тести на креативність не використовувалися, тому що, на думку Р.Стернберга, вони вимірюють лише найбільш очевидні аспекти креативності. Крім того, всім випробовуваним пред'являлися опитувальники, що дозволяють з'ясувати, як кожен оцінює себе по відношенню до інтелекту, мудрості і креативності, використовуючи шкалу від 1 до 9. Відповіді випробовуваних порівнювалися з "прототипами" мудрого, інтелектуального та креативного, отриманими в раніше проведеному дослідженні. Р.Стернберг припускав, що оцінки за традиційними тестами інтелекту будуть значно корелювати з оцінками за опитувальником на інтелект, а оцінки тестів соціального інтелекту - з оцінками за опитувальником мудрості. Прогноз справдився, результати виявилися статистично значущими. Отже, життєві уявлення про мудрість пов'язані з умінням вирішувати соціально-практичні проблеми. Крім того, підтвердилося, що життєві оцінки мудрості, інтелекту і креативності відповідають науковим поняттям, а не є випадковими. Люди використовують їх для характеристики інших людей.

Отже, проблема практичного інтелекту в закордонній психології розглядається в основному в двох аспектах: як вивчення особливостей мислення людей, зайнятих окремими видами практичної діяльності, з одного боку, і як аналіз мудрості, яка розуміється в найзагальнішому вигляді як високий рівень розвитку соціального інтелекту, вміння орієнтуватися в соціально-практичних ситуаціях, властивих людям похилого віку, з іншого. Обидва ці підходи (як професійний, так і суто віковий) звужують область дослідження практичного інтелекту, оскільки виключають з розгляду особливості мислення людини (не обов'язково похилого), вирішального проблеми життєві, побутові, не завжди пов'язані з міжособистісними відносинами.

Разом з тим слід зазначити певну просунутість у вивченні зазначених вище сторін практичного інтелекту. Є чимала кількість робіт, не тільки теоретичних, а й експериментальних: розроблено ряд методик діагностики мислення менеджерів, управлінців, організаторів, юристів, лікарів; деякі психологи впритул підійшли до діагностики мудрості.

Поняття "практичне мислення" і "практичний інтелект" найчастіше використовувалися для характеристики мислення дитини. Л.С.Виготський, розглядаючи широко відомі дослідження зоопсихолога В.Келера, який працював з людиноподібними мавпами, застосував поняття практичного інтелекту до характеристики мислення дитини раннього віку. Завданням Л.С.Виготського було невиділення специфіки практичного мислення в порівнянні з іншими його видами, а визначення загального в еволюції психічних функцій, до яких відноситься і практичне мислення. Крім того, вчений вказував на таку особливість практичного мислення, як його включеність в практичну дія. Розумність останнього говорить про наявність

практичного мислення [1] . Аналіз висловлювань Виготського дозволяє зробити висновок, що він швидше за все ототожнював практичне мислення з наочно-дієвим.

У працях іншого видного психолога, С.Л.Рубінштейна, було поставлено питання про теоретичне і практичне мислення [8] . Незважаючи на те, що у людини існує єдиний інтелект, можна розрізнити в ньому практичне і теоретичне мислення. При цьому під практичним мисленням С.Л.Рубінштейн розумів мислення, "що відбувається в ході практичної діяльності та безпосередньо спрямоване на вирішення практичних завдань, на відміну від мислення, виділеного з практичної діяльності в якості особливої теоретичної діяльності, спрямованої на вирішення абстрактних теоретичних завдань, лише опосередковано пов'язаних з практикою" [8; 393]. Разом з тим не можна не відзначити подвійність його позиції, яка полягає в тому, що, вважаючи критерієм розрізнення двох видів мислення характер вирішуваних завдань, він звужує поняття теоретичного мислення до абстрактного, що оперує лише поняттями, а не образами і уявленнями. Практичне мислення фактично, за деякими його висловлюваннями, є наочно-дієвим. Така подвійність позиції С.Л.Рубінштейна пояснюється надмірним протиставленням наочного і теоретичного мислення на шкоду визнання їх велику схожість, а також ототожненням практики з безпосередньою дією. Так, він вказує, що практична дія частково може замінювати розумові операції при вирішенні практичних завдань, і наголошує на можливості мислити діями, підкреслюючи, що "генетично первинною інтелектуальною операцією була розумна дія" [8; 395] . Таким чином, втрачається уявлення про специфіку мислення як психічного процесу, його докорінну відмінність від практичної дії.

Безсумнівно, практична дія може бути сплетена з розумовим актом, вони можуть здійснюватися одночасно, але при цьому думка ніколи не перетвориться у зовнішній вплив, так як думка є явище внутрішньої діяльності суб'єкта, продукт особливої форми психічної діяльності, званої мисленням.

Інший психолог, А.Н.Леонтьєв, більше уваги приділяв характеристиці мислення в цілому, хоча і поділяв практичне мислення (практичний інтелект) і теоретичне мислення. Велику роль в розумінні їх специфіки зіграло чітке розмежування їм зовнішньої і внутрішньої діяльності, з одного боку, і практичної і теоретичної діяльності, з іншого. Теоретична діяльність включає в себе окремі зовнішні дії і операції, а розвинена зовнішня практична діяльність - дії і операції внутрішні, розумові. Спільність між зовнішньою практичною діяльністю і діяльністю теоретичної - в спільності їх будови, а також в тому, що вони опосередковані психічним відображенням дійсності, зокрема, мисленням. Таким чином, А.Н.Леонтьєв вважав мислення чинником, що об'єднує практичну та теоретичну діяльність; в той же час він бачив специфіку мислення в тому, що воно є діяльністю внутрішньою, психічною, на відміну від зовнішньої діяльності.

А.Н.Леонтьєв аналізував походження практичної і пізнавальної діяльності, а також практичного і теоретичного мислення. Істотним для

розуміння практичного мислення була інтерпретація А.Н.Леонтьєвим поглядів відомого французького психолога А.Валлона, що стосуються практичного ("ситуативного") інтелекту. Оскільки поділ практичного і теоретичного мислення пов'язаний з відокремленням в ході еволюції теоретичної діяльності людини, важливо розуміння А.Н.Леонтьєвим суті останньої: він розглядає її як пізнання, результати якого виражені в мовних значеннях, абстрагованих від реальних предметів [3].

Найбільш докладно проблема практичного мислення висвітлюється в працях Б.М.Теплова. У своїй праці "Розум полководця" він послідовно розкриває своє уявлення про практичне мислення [10]. Принциповим є теза Б.М.Теплова про єдність основних механізмів мислення і можливості існування різних форм розумової діяльності. Саме виділення різних форм мислення і дозволяє говорити про практичний і теоретичний розум, про виникнення різних форм розумової діяльності з відмінностями завдань розумової діяльності людини. Ця різниця між двома видами мислення базується на тому, що вони по-різному пов'язані з практикою. "Робота теоретичного розуму зосереджена переважно на першій частині цілісного шляху пізнання: на переході від живого споглядання до абстрактного мислення, на (тимчасовому) відході, відступі від практики. Робота практичного розуму зосереджена головним чином на другій частині цього шляху пізнання: на переході від абстрактного мислення до практики, на тому самому "вірному попаданні", "стрижку" до практики, для якого проводиться теоретичний відхід" [10; 225].

Б.М.Теплов не ототожнює практичне мислення з наочно-дієвим; він вважає, що об'єкти діяльності практичного розуму не завжди піддаються безпосередньому сприйняттю і фізичному оперуванню з ними. У той же час сенсомоторне мислення може брати участь у вирішенні суто теоретичних завдань, наприклад таких, з якими має справу вчений-експериментатор.

Уявлення про типи завдань, що вирішуються практичним і теоретичним мисленням, занадто обмежені. Теоретичне мислення пов'язується не з особливим типом діяльності людини (теоретичної діяльністю), а з особливим типом завдань, спрямованих на знаходження загальних закономірностей, тобто абстрактних завдань. Отже, теоретичне мислення, згідно Б.М.Теплову, є абстрактним. Практичне ж мислення спрямоване на вирішення конкретних завдань, тому є конкретним, а не абстрактним. Якщо так розуміти типи завдань, що відповідають різним типам мислення, слід провести відмінність між ними за механізмами: теоретичне мислення є сходження від часткового до загального, а практичне мислення, навпаки, - застосування загальних принципів до конкретних обставин.

Б.М.Теплов виділяє і такий критерій розрізнення практичного і теоретичного мислення, як безпосередність і тіснота зв'язку з практикою. Робота практичного розуму безпосередньо вплетена в практичну діяльність і піддається її безперервному випробуванню (на всіх етапах діяльності практичного мислення), а робота теоретичного розуму зазвичай піддається

такій перевірці лише на заключному етапі, в кінцевих результатах. Звідси Б.М.Теплов виводить таку рису практичного мислення, як особлива відповідальність не тільки за кінцевий результат, а й за сам процес мислення.

З цим же він пов'язує жорсткі тимчасові рамки, в які поставлений практичний розум.

Б.М.Теплов спеціально підкреслює хибність дуже поширеного переконання в тому, що найбільш високі вимоги до розуму пред'являють теоретичні види діяльності (наука, філософія, мистецтво). Він не вважає практичне мислення більш елементарним, більш легким, ніж теоретичне.

Розглядаючи розум полководця як характерний приклад практичного мислення, Б.М.Теплов виявив і описав деякі суттєві особливості останнього. Аналіз виділених характеристик розуму полководця дозволяє зробити висновок, що частина з них властива не тільки практичному мисленню, а й мисленню в цілому; інша частина відрізняє лише розум полководця, а не всі види практичного мислення. З усіх перерахованих рис загальними для всіх видів практичного мислення, що відрізняють їх від теоретичного мислення, є наступні: вміння пристосовуватися до конкретних обставин, увага до дрібниць, вміння розробляти реалістичні, здійснимі плани.

Деякі особливості практичного мислення, що визначаються специфічними вимогами окремих видів практичної діяльності, вивчалися і іншими авторами. Так, В.Н.Пушкін, Д.Н.Завалішина досліджували мислення операторів, І.П.Калошин, З.А.Решетова, Т.В.Кудрявцев - технічне мислення, А.М.Васілейській, В.А.Моляко - конструкторське, Я.А.Пономарьов, Ч.А.Гаджієв, П.М.Якобсон - винахідницьке, І.М.Семенов, А.В.Рад - проектувальне. Як правило, всі перераховані дослідження здійснювалися в рамках вивчення специфіки та особливостей формування відповідних видів професійної діяльності. Увага авторів не було звернута на виділення характеристик практичного мислення, що відрізняють його від теоретичного. Всі відзначені ними характеристики перераховувалися рівномірно, без систематизації, коли загальні якості мислення як психічного процесу відокремлюються від менш загальних якостей, властивих тільки практичному мисленню, і від приватних особливостей, властивих тільки конкретному виду мислення, пов'язаного з певною професією.

Аналіз літературних джерел дозволив конкретизувати поняття практичного мислення, виділити його суттєві риси, характеристики, які лягли в основу розробки тесту.

Отже, кажучи про практичне мислення, необхідно визначити, що це мислення у власному розумінні слова, тобто психічний процес. Як будь-який психічний процес, мислення є активним відображенням суб'єкта об'єктивної дійсності, тобто форма внутрішньої діяльності суб'єкта на відміну від діяльності зовнішньої, предметної, спрямованої на перетворення матеріального світу.

Хоча мислення, як і всі психічні процеси, є активністю, яка продукує образи, уявлення, думки і інші елементи свідомості, тобто внутрішні,

"ідеальні" продукти, результати діяльності мозку, сама розумова діяльність може включати в себе окремі зовнішні дії і операції, оскільки вона виникла в результаті інтеріоризації, тобто переходу "зовнішніх за своєю формою процесів із зовнішніми, речовими предметами в процеси, що протікають в розумовому плані, в плані свідомості" [4; 95]. Інакше кажучи, внутрішня психічна діяльність відбувається з практичною діяльністю, обидві вони мають загальну будову і пов'язані один з одним. Отже, внутрішня психічна діяльність (в тому числі розумова) може мати і зовнішні компоненти. Це відноситься як до практичного, так і до теоретичного мислення. Тому не слід критерієм для їх диференціації вважати наявність або відсутність зовнішніх компонентів.

Мислення є засобом здійснення різноманітних видів і форм людської діяльності. Зазвичай розрізняють практичні і теоретичні форми діяльності. Обидві вони історично виникли як способи реалізації людського життя. Як писав С.Л.Рубінштейн, людина - це "суб'єкт дії і пізнання" [7; 337]. Мислення як засіб здійснення теоретичної діяльності можна назвати теоретичним; мислення як засіб здійснення практичної діяльності - практичним. Таким чином, одна з основних відмінностей між теоретичним і практичним мисленням виявляється в характері розв'язуваних завдань.

Теоретичне мислення спрямоване на вирішення завдань специфічного змісту - чисто розумових, пізнавальних. Пізнавальна діяльність - це відкриття буття, "відкриття властивостей і взаємозв'язків буття" [7; 318]. Мета пізнання - пошук істини, тому пізнання нескінченно, воно має ступені, цикли, рівні різної глибини. Пізнання не обмежена життям однієї людини. "Невичерпність буття становить основу нескінченності пізнання істини" [7; 377]. Пізнання носить суспільний характер, тобто являє собою процес пізнання світу суспільством, людством, але цей суспільний процес здійснюється людьми, індивідами, які освоюють результати попереднього процесу пізнання і рухають його вперед.

У цьому сенсі завдання теоретичного мислення не пов'язані з тимчасовим фактором; час їх рішення не обмежено. Результатом діяльності теоретичної думки є розкриття законів і принципів буття. Тому основний напрямок теоретичної думки - індуктивний: "Процес пізнання конкретної дійсності йде від явищ до сутності" [7; 326].

Практичне мислення спрямоване на вирішення специфічних практичних проблем і задач. Це конкретні завдання, вони можуть виникати в спеціальних видах професійної діяльності (таких, як операторська, управлінська, педагогічна, діяльність лікаря, юриста, менеджера та ін.), А також в побуті, в повсякденному житті. Особливість цих практичних завдань - їх приватний, а не загальний характер, обмеженість вимогами конкретної ситуації. Звідси їх відносна обмеженість в часі, необхідність вирішувати їх в доступні (нехай і не короткі) відрізки часу - поки існують умови і обставини, що викликали ці завдання.

Чи можна вважати, що їх рішення має значення тільки для однієї конкретної людини? Ні, продукти практичного мислення можуть не носити приватного характеру, досвід вирішення практичних проблем узагальнюється,

підсумовується, передається іншим, але не як чисте знання закономірностей буття, а як знання способів адаптації людини в конкретних умовах життя і діяльності. Це, втім, не виключає існування і суто приватних, конкретних результатів дії практичного мислення, що мають значення для однієї людини.

Підсумком роботи теоретичної думки є знання, ідея, концепція, якийсь конструктив свідомості. Тому С.Л.Рубінштейн використовував для характеристики теоретичного мислення термін "споглядальність". Споглядальністю він назвав не пасивність, бездіяльність людини, а інший спосіб ставлення її до світу - не прагматичний, а пізнавальний. Рішення теоретичної задачі веде до зміни досвіду, а значить, внутрішнього світу людини.

Підсумок роботи практичного мислення конкретний, він веде до вчинків, до необхідності діяти. Конкретні результати практичного мислення приймають форму зовнішніх проявів, практичних дій, особливостей поведінки. Практичне мислення часто створює "фазу підготовки" практичної трудової діяльності, змістом якої є планування, організація і управління власною діяльністю. Робота практичного мислення веде до зміни зовнішнього світу, оточення.

Зв'язок з практикою, практичне значення двох форм розумової діяльності також різні. Практичне значення теоретичного мислення полягає у відкритті дійсності такою, як вона є насправді, що створює можливість її розуміння, більш адекватної природі об'єкта діяльності.

Так як теоретичне мислення протікає поза прямих контактів з предметним світом, то по відношенню до нього перевірка практикою істинності теоретичних результатів мислення далеко не завжди може бути здійснена відразу слідом за тим, як ці результати були отримані. Вона може бути відділена від них багатьма десятиліттями. На думку О.М.Леонтьєва, це необхідно, щоб досвід суспільної практики був присутній в самій розумової діяльності [7]. Присутність цього досвіду в самому мисленні А.Н.Леонтьєв бачить в підпорядкованості мислення логіці: системі логічних правил, законів, розпоряджень, породжених практикою, що йдуть від практики людини, від об'єктивних відносин дійсності.

Значення практичного мислення визначається тим, що воно є засобом і умовою виконання практичної діяльності. Воно безпосередньо вплетено в практичну діяльність і об'єктивується в формі промислової діяльності [7]. Воно служить засобом адаптації до конкретних умов життя. Оскільки результати практичного мислення часто виступають у формі перетворення зовнішньої предметної і соціальної дійсності, то це і є перевіркою правильності практичного мислення. Це ж є і причиною досить швидкої, а не віддаленої у часі перевірки істинності практичного мислення на практиці.

Що стосується генези теоретичного і практичного мислення, то вона єдиний. Обидва види мислення походять з практичної діяльності людей, і тому генетично більш раннім є практичне мислення. А.Н.Леонтьєв писав: "Спочатку пізнання рис предметного світу, перехід межі безпосередньо-чуттєвого

пізнання, є ненавмисним результатом дій, спрямованих на практичну мету, тобто дій, включених в промислову діяльність людей" [7; 39] . Теоретичне мислення з'явилося з виникненням особливої діяльності, підпорядкованої свідомої пізнавальної мети. Таким чином, поділ праці, видів діяльності людини на пізнавальну і практичну, духовну і матеріальну призвело до виникнення власне теоретичного мислення, що виробляє ідеальний духовний продукт. "Між вихідними умовами і практичним виконанням дій тепер включаються все більш і більш довгі ланцюги внутрішніх процесів уявного зіставлення, аналізу і т.і., які нарешті отримують відносну самостійність і здатність відокремлюватися від практичної діяльності" [7; 40] .

Чи є відмінності в самому процесі, в способах здійснення теоретичної та практичної розумової діяльності? Перш за все слід зазначити, що формою здійснення як теоретичної, так і практичної розумової діяльності можуть бути і зовнішні, і внутрішні процеси.

Загальним в них є і те, що відправним пунктом будь-якого мислення є "чуттєвий компонент", тобто образи сприйняття, уявлення. Однак якщо говорити про теоретичне мислення окремої людини (а не про мислення загалом), то воно не завжди потребує відправної предметно-чуттєвої основи. Джерелом його може бути накопичене знання, якась абстрактна ідея або поняття. С.Л.Рубінштейн вказував, що в теоретичному мисленні "можливий і внутрішній саморух думки", зовні нічим не обумовлений і не опосередкований. Інакше кажучи, шлях теоретичного мислення може пролягати від ідеї до ідеї.

Однакові і суттєві компоненти теоретичного і практичного мислення. Будь-яка розумова діяльність регулюється і спрямовується цілями, яких прагне досягти людина, що вирішує завдання. Будь-яка розумова діяльність складається з дій і операцій, має певну стратегію. Вирішуючи будь-яке завдання, людина як би розгортає те, що дано в її умовах і вимогах.

Однак на тлі цієї схожості можна відзначити специфічну особливість практичного мислення, як детальний аналіз умов, примірювання до них, розробка конкретних способів вирішення з урахуванням всіх обставин і конкретної ситуації. Це проявляється в такій характеристиці практичного інтелекту, як особлива сприйнятливність до інформації і обмеженість результату реальними зовнішніми умовами. Тому деякі психологи, які вивчали практичний інтелект, вважали, що основні дії практичного мислення полягають в плануванні, тобто в складанні конкретних планів на основі загальних принципів з урахуванням конкретних умов. Одним з улюблених способів діагностики практичного інтелекту у зарубіжних психологів був такий: випробуваному пропонують конкретну ситуацію і загальні правила, закони і норми, які можна до неї застосувати; від випробуваного потрібно вибрати необхідні правила і норми (підвести конкретну ситуацію під загальний рід) з урахуванням конкретних умов і розв'язати задану ситуацію.

Відтворюючи на підставі сформульованих вище підходів тести практичного інтелекту, необхідно використовувати завдання, що відображають основні види реальних ситуацій, з якими стикаються люди. Характер

розв'язування завдань - конкретний, практичний, обмежений вимогами ситуації. Наприклад, передбачити наступні типи завдань:

1. розв'язування соціально-практичних ситуацій; ці ситуації особливо важливі для діагностики практичного мислення, так як результати розумової діяльності в кінцевому рахунку обумовлені соціальним середовищем, в якому людина живе і працює; тому проблеми координації та комунікації є не тільки проблемами спеціальних видів професійної діяльності, а й проблемами будь-якої практичної діяльності, а також побутових і життєвих ситуацій;
2. розв'язування побутових поведінково-практичних ситуацій; з ними стикається будь-яка людина, і вміння вирішувати побутові проблеми в найбільшій мірою свідчить про адаптацію людини до життя;
3. розв'язування екстремальних поведінково-практичних ситуацій; вони зустрічаються нечасто в життя звичайної людини, однак вміння вирішувати ці проблеми часто стає умовою виживання.

Розглянуті ситуації не є винятковими, пов'язаними з будь-якими професіями або видами трудової діяльності. Аналізуючи їх, людина повинна продемонструвати такі особливості практичного мислення, як прагматизм, вміння знаходити оптимальне рішення практичних проблем, здатність зрозуміти парадоксальність і протиріччя конкретних ситуацій; гнучкість в міжособистісних контактах, чутливість, увага до деталей і т.п.

Література:

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982-1984. Т. 4.
2. *Завалишина Д.Н.* Психологический анализ оперативного мышления. М.: Наука, 1985.
3. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1965.
4. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975.
5. *Моляко В.А.* Психология конструкторской деятельности. М.: Машиностроение, 1984.
6. *Пушкин В.Н.* Оперативное мышление в больших системах. М.; Л.: Энергия, 1965.
7. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.
8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989.
9. *Семенов И.Н., Советов А.В.* Стили профессионального мышления в решении проектно-творческих задач // Новые исследования проблемы когнитивных стилей в психологии / Под ред. Г.А. Берулавы. М.: Рос. психол. об-во, 1995. С. 32-42.
10. *Теплов Б.М.* Избр. труды: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985.
11. *Amthauer R.* Intelligenz und Beruf // J. für Experimentelle und Angewandte Psychol. 1953. Bd. 1. S. 21-37.
12. *Arntzen F.* Einführung in Begabungspsychologie. Göttingen: Hogrefe, 1976.

13. *Bohman S.* What is intelligence? Stockholm: Almquist & Wiksell, 1980.
14. *Guilford J.* Personality. N.Y.: Norton, 1959.
15. *Holliday S., Chandler M.* Wisdom: Explorations in adult competence // Contributions to Hum. Devel. 1986. V. 17.
16. *Sternberg R.* The triarchic mind. N.Y.: Viking, 1988.
17. *Wechsler D.* Wechsler intelligence scale for children - Revised. Manual. Baltimore: Williams & Wilkins, 1974.

Шевченко І. М.,
старший науковий співробітник
відділу інтелектуального розвитку
обдарованої особистості
Інституту обдарованої дитини
НАПН України

ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНТЕКСТІВ ПРОБЛЕМ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ТА МОЛОДІ

Анотація: у статті автором проводиться узагальнення результатів досліджень, аналіз традицій та інноваційних процесів у педагогічній освіті, що дають підстави сформулювати основну суперечність між сучасним усвідомленням ролі інтелектуальної еліти нації в розбудові високорозвиненої, конкурентоспроможної держави та відсутністю теоретично обґрунтованої неперервної системи освіти обдарованих.

Ключові слова: обдарованість, талант, геніальність, когнітивні функції, індивідуальний розвиток людини.

Annotation: in the article the author summarizes the results of research, analysis of traditions and innovative processes in pedagogical education, which give grounds to formulate the main contradiction between the contemporary awareness of the role of the intellectual elite of the nation in the development of a highly developed, competitive state and the lack of a theoretically substantiated continuous education system of gifted.

Key words: giftedness, talent, genius, cognitive functions, individual development of man.

Перш ніж здійснити ті чи інші дії з предметом дослідження, необхідне первинне усвідомлення понять, про які йде мова. Тому визначальними, з нашого погляду, є усвідомлення сутності і аналіз підходів до визначення поняттєво-категоріального апарату дослідження. Базові поняття дослідження класифіковано у дві групи. До першої віднесено дефініції, які розкривають суть феномена обдарованості (задатки, здібності, обдарованість, талант, геніальність, обдаровані учні початкової школи, робота з обдарованими учнями), які буде представлено у даному розділі. Друга група – дефініції, які

розкривають специфіку підготовки вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної (неперервність, неперервна освіта, неперервна педагогічна освіта, підготовка, професійно-педагогічна підготовка, готовність, готовність до професійної діяльності, готовність вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями), які розкрито у подальших розділах дисертації.

Уявлення про обдарованість формувалися у суспільній свідомості тисячоліттями. Відомо, що ще давні китайці чотири тисячоліття тому використовували певний варіант тестування здібностей і обдарувань під час відбору людей на державну службу. Навіть у Біблії зустрічається згадка про судову експертизу здібностей (Книга Суддів).

Процес накопичення *філософських засад* теорії обдарованості розпочався в період античності. При тому, що в парадигмі античного мислення концепт обдарованості в сучасному його значенні відсутній, а є лише ряд концептів, що відповідають окремим смисловим компонентам обдарованості. В античній традиції людина, по суті, виступає як частина космосу, тому цінність людини, її гідність найчастіше пов'язуються з її душею, а тіло розглядалося як зле начало, вороже по відношенню до духу.

Ідея гідності людини в епоху Середньовіччя все більше відступає на другий план, на перший план виступає ідея нерозривного зв'язку людини з Богом. Не тільки виняткові, але і всі людські здібності в цілому виступають як дар Божий, людина спочатку, в момент свого творіння обдарована Богом і поставлена ним в панівне становище по відношенню до природи. Крізь призму цього відношення і сприймаються прояви обдарованості.

У давньогрецькій філософії виразно простежується ідея розвитку і саморозвитку людини, створення людиною самої себе, яка отримала різну інтерпретацію у софістів, Сократа, Платона, Аристотеля, Демокрита.

Давньогрецький вчений, математик і філософ Піфагор (VI ст. до н.е.) зазначав, що люди різні за своїми здібностями, оскільки в природі немає рівності, і не може бути й рівності душ, до того ж. Цікаво, що він протиставляв людей більш здібних і активних менш здібним і схильним до послуху.

Важливого значення виявленню ще в дитинстві нахилів та здібностей дитини з тим, щоб спрямувати надалі її діяльність у потрібне русло (мудрець, ремісник чи воїн) надавав давньогрецький філософ Платон (428-348 рр. до н.е.). На відміну від нього Аристотель (384-322 рр. до н.е.), також визнаючи важливе значення індивідуальних особливостей, зокрема здібностей, вважав, що вони розвиваються в досвіді людини, ґрунтуючись на можливостях їх розвитку, наявних у всіх людей від природи. Найвищим рівнем розвитку здібностей Сократ, Платон, Аристотель вважали геніальність.

Поняття «геній, геніальність» є первинними по відношенню до поняття «обдарованість», оскільки останнє з'явилося значно пізніше. Розвиток уявлень про геніальність пройшов шлях *від* поглядів на геніальність як на ірраціональне натхнення людини до творчості (Сократ, Платон) *через* культ генія та сприйняття геніальності як божого дару (Глареан, Гердер) *до* демістифікації генія, появи терміна «обдарованість», який поступово витісняє термін

«геніальність» та поглядів на геніальність як на найвищий рівень прояву таланту (П. Гассенді, Т. Гоббс, Дж. Локк, М. Вольтер, К. Гельвецій, І. Кант, Ф. Шеллінг).

Французькі просвітителі XVIII століття Д. Дідро і К. Гельвецій, виокремлюючи проблему обдарованості людини як надзвичайно важливу для розуміння розвитку, навчання і виховання дітей, висловлювали протилежні позиції щодо походження здібностей. Д. Дідро вважав, що обдарованість головним чином наслідується, тоді як К. Гельвецій вважав, що вона виховується.

XIX століття пов'язане з двома значущими для становлення філософських поглядів на обдарованість тенденціями – її індивідуальної та предметно-діяльнісної співвіднесеності. Перша характеристика виражається в тому, що обдарованість властива не людському роду в цілому, а людському індивіду, обумовлюючи переваги даного індивіда перед іншими індивідами. Друга – в тому, що обдарованість проявляється по відношенню до індивіда до певного виду предметної діяльності і обумовлює його переваги перед іншими індивідами саме в сфері даної діяльності. Звідси різні види обдарованості.

Впродовж усього XX століття проблема обдарованості розроблялася в термінах психології інтелекту і креативності, а починаючи з 1990-х рр. став переважати підхід, згідно з яким обдарованість розглядається як інтегральна, системна властивість особистості. Ця властивість не зводиться до інтелекту, креативності або когнітивних функцій, не задана генотипом, і не залежить фатально від умов середовища, а проявляється в динамічних характеристиках.

Розгляд обдарованості у філософському контексті дозволив виокремити основні періоди еволюції поглядів на досліджуваний феномен:

1) відсутність терміну «обдарованість», культ генія та сприйняття геніальності як божого дару (Сократ, Платон, Аристотель, І. Кант, Ф. Ніцше та ін.);

2) демістифікації генія, поява терміна «обдарованість», уявлення про талант, обдарованість як спадкові процеси (І. Гердер та ін.);

3) обдарованість – найвищий рівень розвитку здібностей, що досягається у процесі навчання та активної взаємодії з середовищем;

4) сучасні філософські дослідження обдарованості мають тенденцію до розгляду обдарованості у контексті соціальної відповідальності (виховання моральних якостей, почуття відповідальності у обдарованих дітей, оскільки у глобалізованому світі доля всього людства може залежати від дій одного обдарованого індивіда) (Т. Adorno, Н Marcuse, Е. Kurth, В. Вернадський та ін.).

Початок наукового вивчення обдарованості належить до XIX століття і пов'язаний з та іменами таких вчених, як Ф. Гальтон, Дж. Кеттел, А. Біне та ін., які розробили основні методи вивчення обдарованості і способи їх математичної обробки (анкетування, аналіз біографій, близнюковий метод, метод тестів, статистичний аналіз тощо).

Розглянемо класичні та сучасні теорії обдарованості у зарубіжній *психологічній науці*. Основи емпіричного підходу до проблеми обдарованості

були закладені Ф. Гальтоном. Його дослідницька програма, спрямована на вивчення індивідуальних розбіжностей за рівнями розвитку розумових здібностей, була вибудована під впливом робіт Ч. Дарвіна та філософії емпіризму. В якості референтного виявлення інтелекту Ф. Гальтон розглядав ступінь виразності найпростіших сенсорних функцій, таких як розпізнавальна чутливість у сприйнятті кольору, розміру, висоти звуків, часу реакції на світлові, аудіальні і тактильні стимули тощо. Хоча позицію Ф. Гальтона характеризували прагнення до взаємодії теорії і практики, точних кількісних вимірів і пов'язування показників інтелекту з соціально-значущими показниками, його підхід піддався жорсткій критиці з боку одного з сучасників – француза А. Біне. Знайомство А. Біне з роботами, в яких вивчалися більш складні психологічні функції, дозволили йому зробити висновок про непродуктивність програми Ф. Гальтона і необхідності звернення до широкого спектру проявів здібностей. Однак, незважаючи на глухий кут, в який потрапили роботи Ф. Гальтона і послідовників його розуміння інтелекту, в широкому сенсі ці роботи лягли в основу розробки психометричної (спрямованої на вимірювання) парадигми дослідження інтелекту на початку ХХ ст.

А. Біне вважав наявність і ступінь розвитку здібностей основою виховання й навчання та, відповідно до цих поглядів, увів систему тестових випробувань дітей у широку практику. Цінність досліджень А. Біне полягає, в першу чергу, в практичній операціоналізації інтелекту та розробці відповідних тестів інтелекту, створених з урахуванням компетенцій, важливих для навчання і подальшої професійної діяльності.

Підвищений інтерес зарубіжних психологів (Ч. Спірмен, Л. Готтфредсон, І. Дірі, Р. Кеттелл та ін.) до дослідження обдарованості привів до появи різних *теорій інтелекту*. На початку ХХ ст. склалися дві протилежні концепції у розумінні природи інтелекту. Перша – теорія *g*-фактора (від англ. *general* – загальний) Ч. Спірмена про загальний (або генеральний) фактор інтелекту (або «розумову енергію»), що забезпечує ефективне виконання всіх завдань, тоді як специфічні незалежні фактори пов'язані з певним типом і змістом завдань. *Двофакторна модель* інтелекту Ч. Спірмена ґрунтувалася на його спостереженнях: випробовувані, які успішно виконали «тести на мислення», настільки ж успішно впоралися і з іншими тестами на інші пізнавальні здібності, і навпаки, випробовувані, що показують низький результат, погано справляються з більшістю тестів. На підставі цього він припустив, що успіх будь-якої інтелектуальної роботи визначають: 1) якийсь загальний чинник, загальна здатність, 2) фактор, специфічний для даної діяльності. Отже, при виконанні тестів успіх рішення залежить від рівня розвитку у випробовуваного загальної здібності (генерального *g*-фактора) і відповідної спеціальної здібності (*s*-фактора).

Інша позиція, представлена *мультифакторною теорією* Л. Терстоуна, була пов'язана з утвердженням існування безлічі незалежних «специфічних» інтелектуальних здібностей (розуміння вербального матеріалу, здатність

оперувати числами, пам'ять, просторові, дедуктивні та індуктивні здібності) Американський психолог Д. Гілфорд, розвиваючи теорію Л. Терстоуна і відкидаючи погляди на інтелект Ч. Спірмена, прийшов до необхідності розділити структуру інтелекту на два типи: «конвергентне мислення» і «дивергентне мислення». Модель Д. Гілфорда сьогодні є доволі затребуваною і широко використовується в США.

Розв'язання протиріч між позиціями Л. Терстоуна і Ч. Спірмена стало можливим з появою *ієрархічних моделей інтелекту*, в рамках яких здібності постали у вигляді ієрархічних організованих структур, на вершині яких розмістився *g*-фактор. Дані моделі представлені теорією Р. Кеттелла, в якій *g*-фактор знаходиться на вершині ієрархії, на другому рівні (*gc*) розміщені фактори другого порядку, названі «зв'язаним» або кристалізованим (*crystallized*) інтелектом, на третьому (*gf*) – «вільний» або флюїдний інтелект (*fluid*). Фактор кристалізованого інтелекту визначається сукупністю знань і інтелектуальних навичок особистості, придбаних в ході соціалізації з раннього дитинства до кінця життя і є мірою оволодіння культурою того суспільства, до якого належить індивід. Під флюїдним інтелектом Р. Кеттелл розумів здатність до здійснення гнучкого і швидкого сприйняття і обробки інформації. Фактор флюїдного інтелекту позитивно корелює з фактором кристалізованого інтелекту, оскільки флюїдний інтелект визначає первинне накопичення знань.

Описані вище моделі інтелекту, що розроблялися психологами на початку і середині ХХ століття, починаючи з Ч. Спірмена, є багатофакторним і описують різні аспекти прояву обдарованості та критерії її оцінювання. Противагу мультифакторним концепціям складають моделі, засновані на розумінні інтелекту як єдиного цілого. Найбільш яскравим і послідовним представником одновимірного підходу до інтелекту був англійський психолог Г. Айзенк, що закликав розглядати людський інтелект як деяку фундаментальну властивість, а розмаїтість його проявів – як слідство його природи.

Звернення до проблем інтелектуальної обдарованості та її соціальної й біологічної детермінації знайшло нове відображення в так званих *системних теоріях* обдарованості, в яких комбінуються і розширюються релевантні аспекти біологічних, когнітивних, ієрархічних психометричних і контекстуальних теорій обдарованості. Трьома найбільш відомими системними теоріями є біоекологічна модель С. Цесі, теорія множинного інтелекту Г. Гарднера і теорія успішного інтелекту Р. Стернберга. Розглянемо їх коротко.

У *біоекологічній теорії* С. Цесі інтелект розуміється як функціонально залежний від взаємодії між вродженим інтелектуальним потенціалом, середовищем і контекстом, а також мотиваційними чинниками. На думку С. Цесі, контекст відіграє центральну роль у демонстрації когнітивних здібностей. Під «контекстом» він розуміє галузі знання, а також такі фактори, як особливості особистості, рівень мотивації та освіти. Контекст може бути психічним, соціальним і фізичним. У конкретного індивідуума чи популяції можуть бути відсутні ті чи інші психічні здібності, але за наявності більш

цікавого і стимулюючого контексту той самий індивідуум або популяція можуть демонструвати більш високий рівень інтелектуального функціонування.

У фокусі *теорії множинного інтелекту* Г. Гарднера, на відміну від теорії С. Цесі, знаходяться не стільки процеси розвитку, скільки множинна природа здібностей. Г. Гарднер зазначає, що інтелект являє собою не «річ», чи не якийсь пристрій, що знаходиться в голові, а «потенціал, наявність якого дозволяє індивідууму використовувати форми мислення, адекватні конкретним типам контексту». Він вважає, що існує як мінімум 6 різних видів інтелекту, що не залежать один від одного і діють в мозку як самостійні системи (або модулі), кожен за своїми правилами. До них належать: лінгвістичний, логіко-математичний, просторовий, музичний, кінестетичний, між- і внутрішньоособистісний і природний.

Серед вказаних системних теорій особливе місце зайняла і отримала велику популярність і емпіричну підтримку *теорія успішного інтелекту* Р. Стернберга. В основу теорії лягло визначення інтелекту, який розуміється як здатність «... досягати успіху в житті відповідно до особистих стандартів в рамках соціокультурного середовища (в якому знаходиться людина)» шляхом адаптації до зміни і вибору середовища. Досягнення ж успіху залежить від балансу між трьома відносно незалежними типами здібностей (аналітичними, творчими і практичними), кожен з яких відіграє роль в досягненні успіху в тому випадку, коли людина усвідомлює сильні і слабкі сторони свого «когнітивного профілю».

При розробці теорії Р. Стернбергом був висунутий ряд суміжних теорій, спрямованих на більш ретельне визначення конструктів трьох видів здібностей: імпліцитна теорія здібностей, компонентний аналіз аналітичного мислення, теорія інвестиційної креативності, пропульсійна (від англ. *propulsion* – рух уперед) теорія творчих досягнень, теорія практичного інтелекту як таситного (неявного) знання.

Примітно, що в теорії Р. Стернберга особлива увага приділяється питанню стабільності і мінливості обдарованості. Заперечуючи проти традиційних уявлень про обдарованість як стабільну якість, що розвивається на основі взаємодії між спадковими і середовищними факторами, він уводить поняття розвивальної експертизи як процесу придбання та консолідації набору навичок, необхідних для досягнення майстерності в одній або декількох сферах життя.

Отже, перераховані вище та інші теорії виходять зі спроби визначити компонентний склад обдарованості (від багатфакторних до мультифакторних теорій), виявити таку ієрархічну модель, яка була б цілком достатньою для повного опису обдарованості людини. В рамках даного напрямку проводиться дослідження первинних розумових здібностей (Ч. Спірмен), групових факторів (Берт, Вернон), ієрархічних моделей (Р. Кеттелл), зв'язку інтелекту з особистістю (Р. Стернберг) та ін.

Розглянемо розвиток уявлень про обдарованість у вітчизняній науці. На початку ХХ ст. теорії обдарованості у вітчизняній психології були притаманні особливості, характерні для психології загалом: виражені матеріалістичні тенденції; прагнення привнести в аналіз обдарованості принцип розвитку; активізація нейрофізіологічного аналізу обдарованості з елементами онтологічного розгляду; поглиблення вивчення проблеми в аспекті індивідуальних особливостей особистості. У цей час дослідження обдарованості перебували на рівні світової науки; одним із прикладів можуть слугувати дослідження Г. Россолімо (1910). Однак після відомої Постанови ЦК ВКП(б) від 4 червня 1936 р. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» дослідження теоретичних положень і розробка діагностичного інструментарію для вимірювання здібностей і обдарованості у вітчизняній психологічній науці та практиці не просто зупинилися – займатися проблемою обдарованості стало небезпечно. У публікації «Ідеологічні і методологічні проблеми вивчення професійних здібностей» В. Шадриков наводить слова Б. Теплова: «Щоб розробляти проблему здібностей потрібно мати не лише здібності, а й сміливість!».

Ситуація, що склалася була пов'язана як із суто політичними підставами заборони тестології, так і з тим, що у 30-і рр. ХХ ст. в СРСР наукові розробки відставали від запитів практики, що обумовило масове і неконтрольоване використання тестів у практиці народної освіти. Масові тестові обстеження не підкріплялися перевіркою якості інструментарію, а на основі коротких обстежень виносилися рішення про переведення деяких учнів до шкіл для розумово відсталих дітей. До того ж тести, які застосовувалися в масовій педагогічній практиці, не були адаптовані до місцевих умов і не цілком відповідали завданням, для вирішення яких вони призначалися.

Проблема обдарованості людини повернулася до тематичного поля досліджень психологів (Н. Лейтес, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.) лише починаючи з другої половини ХХ ст.

У дослідженнях Б. Теплова був закладений, характерний для сучасного періоду, системний підхід до феномену обдарованості, про що свідчить його думка: «У цій характеристиці особистості, яку ми називаємо обдарованість, не можна бачити просту суму здібностей: у порівнянні зі здібностями вона становить нову якість».

Згідно Б. Теплову не можна зрозуміти обдарованість, якщо обмежуватися лише аналізом спеціальних здібностей і пов'язаних з ними особливостей творчості. Б. Теплов підкреслює, що «особистість великого музиканта не вичерпується «музичними» у власному розумінні слова властивостями». Розбираючи прийоми творчості геніальних музикантів, Б. Теплов вказує на ряд особливостей їх особистості, які виходять за межі музикальності. Так, говорячи про М. Римського-Корсакова, Б. Теплов виділяє властиву йому силу, багатство й ініціативність вираження, нестримну потребу складати, вигадувати, будувати, комбінувати, силу зорової уяви, розвинене почуття природи.

Видатним музикантом, як підкреслює Б. Теплов, може бути тільки людина з великим духовним-інтелектуальним і емоційним змістом.

Чималий внесок у розробку теорії обдарованості зробив О. Леонт'єв. На відміну від Б. Теплова, О. Леонт'єв говорить про вирішальне значення соціальних умов, виховання у розвитку обдарованості і відводить природним чинникам другорядну роль.

Дослідження проблеми обдарованості і здібностей продовжує учень і послідовник Б. Теплова Н. Лейтес. Вчений стверджує, що особлива потреба в розумовому навантаженні найбільш характерна для обдарованих дітей, навіть тих, чий незвичайні здібності не відразу проявляються. Досліджуючи питання про передумови загальних розумових здібностей, Н. Лейтес дійшов висновку, що такими є активність і саморегуляція. Ці загальні універсальні внутрішні умови здійснення будь-якої діяльності виявляються конкретно залежно від віку. Під обдарованістю дитини Н. Лейтес розуміє більш високу, ніж у однолітків за інших рівних умов, сприйнятливості до навчання та більш виражені творчі прояви.

О. Савенков, висловлюючи своє ставлення до проблеми дитячої обдарованості, пише: «Обдарованим прийнято називати того, чий дар явно перевершує якісь середні можливості, здібності більшості». Автор пропонує розрізняти поняття «дитяча обдарованість» і «обдаровані діти»: вимовляючи «обдаровані діти», ми повинні мати на увазі можливість існування якоїсь особливої їх категорії. Словосполучення «дитяча обдарованість» необхідно, на думку автора, наповнювати змістом «винятковості» або «потенціалу».

З часом визначення обдарованості ставало все більш чітким. І все ж, як показує аналіз наукових джерел, поняття «обдарованість» до цього часу вживається в різних значеннях:

- генетично обумовлений компонент здібностей, що розвивається у відповідній діяльності або деградує за її відсутності (Л. Виготський);
- обдарованість – характеристика особистості, яка не є простою сумою здібностей: у порівнянні зі здібностями вона становить нову якість (Б. Теплов);
- індивідуальна потенційна своєрідність спадкових (задатки), соціальних (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна «Я-концепція», наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно «середній», завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності (О. Антонова);
- здібності і обдарованість – це феномени одного порядку в тому розумінні, що вони переходять від нижчого рівня (О. Музика);
- якісно своєрідне поєднання здібностей, від яких залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності (А. Хуторський);
- обдарованість – це явище складне, комплексне, яке охоплює високий інтелектуальний рівень, здатність людини до творчості та наполегливість, яка становить основну якість особистості, своєрідний „сплав”

бажання досягти успіху, емоційну захопленість справою та інтерес до тієї галузі знань, якою займається людина (О. Кульчицька);

- синтез взаємопідсилюючих один одного властивостей особистості; її активного і позитивного ставлення до діяльності, так званої схильності до певного виду діяльності, і ... наполегливого трудового зусилля (В. Мясичев)

- індивідуальний когнітивний, особистісний та мотиваційний потенціал, що дозволяє особистості досягти високих результатів в одній або кількох галузях (Н. Завгородня);

- більш висока, ніж у однолітків за інших рівних умов, сприйнятливості до навчання та більш виражені творчі прояви (Н. Лейтес);

- генетично обумовлений комплекс здібностей, які в значною мірою визначають як кінцевий результат, так і темп розвитку (О. Савенков);

- системна якість психіки, яка розвивається протягом життя та визначає можливість досягнення людиною більш високих, непересічних результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми (Д. Богоявленська);

- інтегральний прояв здібностей з метою конкретної діяльності, який виступає як системна якість суб'єкта діяльності, що має індивідуальну міру вираження і розвивається в діяльності й життєдіяльності (В. Шадріков);

- специфічне поєднання здібностей, інтересів, потреб, яке дає змогу виконувати певну роботу на якісно вищому рівні, ніж на умовно «середньому» (О. Моляко);

- комплекс задатків і здібностей особистості, які за сприятливих умов дозволяють їй досягати значних успіхів у певному виді діяльності (чи кількох близьких видів діяльності) порівняно з іншими людьми (О. Коваленко);

- комплекс задатків і здібностей особистості, які за сприятливих умов дозволяють їй досягати значних успіхів у певному виді діяльності (чи кількох близьких видів діяльності) порівняно з іншими людьми. Особлива увага звертається на можливості розвитку обдарованості впродовж життя людини під дією внутрішніх і зовнішніх чинників (Ю. Клименюк);

- цілісна, складна, багатовимірна психологічна система, що розвивається та є підсумком індивідуального шляху розвитку і одночасно складає потенціал (внутрішні передумови) майбутнього розвитку (О. Щебланова).

Для сучасного етапу дослідження феномену обдарованості характерним є системний підхід, що здійснюється з позиції теорії системогенезу, комплексного вивчення обдарованості, теорії інтегральної індивідуальності.

Прикладом системного підходу до розробки поняття обдарованості є «Робоча концепція обдарованості», яка стала підсумком багаторічних досліджень та активної роботи групи вчених (Д. Богоявленська, А. Брушлинський, В. Дружинін, І. Ільєсов, Н. Лейтес, О. Матюшкін, А. Мелік-Пашаєв, В. Ушаков, М. Холодна, В. Шадріков та ін.) над проблемою

обдарованості та відбила фундаментальні результати і тенденції вітчизняних і світових наукових досліджень.

У Концепції наводиться таке визначення обдарованості: «Обдарованість – це системна якість психіки, що розвивається впродовж життя, яка визначає можливість досягнення людиною більш високих (незвичайних, неабияких) результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми».

У Концепції підкреслюється, що дане визначення поняття обдарованості дозволяє відійти від життєвого уявлення про обдарованість як кількісного ступеня вираженості здібностей і перейти до розуміння обдарованості як системної якості. Д. Богоявленська наголошує, що поняття «система» не синонім поняття «комплекс» як суми компонентів. Система має на увазі процес інтеграції, тобто ціле володіє новою властивістю в порівнянні з властивостями її компонентів.

Однак одностайності з цього визначення немає. Ряд авторів, погоджуючись, що обдарованість це системна якість, вважає, що визначення обдарованості не можна пов'язувати з досягненнями особистості, з огляду на те, що яскраво проявлена обдарованість не завжди забезпечує високі досягнення у професійній діяльності людини. Однак судження про обдарованість дитини складають за проявами, тобто знову ж за досягненнями. Разом з тим, аргументи на користь альтернативного визначення полягають в тому, що для досягнень, тобто реалізації своїх високих здібностей людині потрібні, на думку критиків, ще певна мотивація, сформована саморегуляція і воля. Але така позиція по суті заперечує поняття обдарованості як системної якості, оскільки мотивація, рівень саморегуляції і спрямованість особистості маються на увазі в структурі обдарованості. Навіть відповідальний редактор Концепції Д. Богоявленська зазначає, що у визначенні є протиріччя щодо того, обдарованість – це системна якість психіки чи системна якість особистості.

Таким чином, можна виокремити два основні підходи до розуміння суті обдарованості: *феноменологічний і онтологічний*.

Згідно з феноменологічним підходом (В. Крутецький, Н. Лейтес, О. Леонт'єв, К. Платонов, С. Рубінштейн, Р. Стернберг, Б. Теплов, Е. Торенс, В. Юркевич та ін.), обдарованість – найвищий рівень розвитку здібностей як індивідуально-психологічних особливостей особистості, що є умовою успішного виконання тієї чи іншої діяльності.

За онтологічним підходу (*онтогенез* – процес розвитку людини, що охоплює весь його життєвий цикл від народження до смерті), який представлено у працях Д. Богоявленської, А. Клочко, О. Коваленко, В. Шадрикова та ін., обдарованість розглядається як системний прояв творчої природи психіки (системне сполучення мотивів, здібностей, якостей особистості, від яких залежить успішність діяльності), яка в своєму розвитку, проходячи різні етапи становлення, досягає граничного (найвищого) ступеня і знаходить індивідуальну форму свого прояву в психіці конкретної людини за допомогою її взаємодії з навколишнім середовищем.

Зважаючи на завдання нашого дослідження, ми будемо дотримуватися онтологічного підходу.

Провідним завданням у розкритті термінологічного апарату проблеми обдарованості в межах онтологічного підходу є встановлення співвідношення між поняттями «задатки», «здібності», «обдарованість», «талант», «геніальність».

У розумінні *здатків* виокремлюють два основних підходи: задатки як передумова формування здібностей (Г. Костюк, В. Моляко, Б. Теплов та ін.) і задатки не є основою формування здібностей (В. Шадриков та ін.). За Г. Костюком, задатки – це не готові здібності, а тільки потенції їх розвитку. Вони створюють більш чи менш сприятливі внутрішні умови для розвитку здібностей людини до певних галузей діяльності. Вчений розглядав задатки як «природні можливості розвитку здібностей». Велику увагу проблемі співвідношення задатків і здібностей приділяв Б. Теплов. Він відзначав, що здібності не є вродженими, вродженими можуть бути відомі природні передумови, до яких відносив задатки. Задатками загальних здібностей автор вважав загальні типологічні властивості нервової системи, спеціальних здібностей – парціальні властивості нервової системи. Натомість В. Шадриков констатує: «Здібності не формуються із задатків. Здібності і задатки є властивостями: перші – властивостями функціональних систем, другі – властивостями компонентів цих систем».

Характеризуючи підходи учених до визначення поняття «здібностей», нами було виявлене їх надзвичайне різноманіття.

Однією з перших книг, присвячених власне вивченню *здібностей*, була робота іспанського психолога епохи Відродження Хуана Уарте (1530-1592) «Дослідження здібностей до наук». В якості основних здібностей він виділяв фантазію (уяву), пам'ять і інтелект. Він вважав, що ці здібності багато в чому визначаються темпераментом (у відповідності з поглядами Гіппократа). До того ж кожен вид людської діяльності вимагає певних здібностей, і з цієї точки зору він здійснив психологічний аналіз особливостей ряду професій (лікаря, теолога, юриста, полководця та ін.). Х. Уарте вважав, що необхідно ще в ранньому віці допомагати людям здійснювати вибір тієї професії, яка відповідає їх здібностям.

Нами було виявлене надзвичайне різноманіття визначень поняття «здібності», що відображають погляди різних психологічних шкіл.

1961 року Б. Теплов виокремив три основні ознаки здібностей: 1) здібності – це індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої; 2) здібностями називаються не будь-які взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей; 3) поняття «здібності» не зводиться до тих знань, навичок або вмінь, які вже вироблені у людини. Як зазначає В. Шадриков, стаття Б. Теплова «Здібності і обдарованість», у якій здійснена спроба визначити здібності, стала хрестоматійною, цитати з неї увійшли у різноманітні підручники і монографії, а на положеннях цієї статті

виховано декілька поколінь психологів і педагогів. Однак, не зважаючи на це, визначені Б. Тепловим ознаки здібностей, підлягають критиці з боку різних вчених (К. Платонов, В. Шадриков та ін.), зокрема за те, що вони не дозволяють виокремити здібності з інших психологічних категорій та їх не можна вважати відмінними характеристиками здібностей.

Розгляд здібностей в широкому особистісному плані відрізняє роботи О. Ковальова, В. Мясичева, К. Платонова. К. Платонов у розумінні здібностей виходив із зв'язку здібностей зі структурою особистості. Вчений виділяв дві загальні якості особистості: характер і здібності. Причому, здібності, як один із метакомпонентів у структурі особистості, охоплюють всі підсистеми – від ієрархічно нижчих, біологічно зумовлених (біопсихічні властивості, особливості психічних процесів) до вищих, соціально обумовлених (досвід і спрямованість).

Чільне місце проблема здібностей посідає у працях видатного українського психолога, академіка Г. Костюка. Здібності він розумів, як «істотні властивості людської особистості, що виявляються у її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх». За Г. Костюком здібності – це реалізовані у тому чи іншому напрямі і в тій чи іншій мірі задатки людини. У ході індивідуального розвитку людини її задатки стають конкретними здібностями до тих чи інших видів діяльності.

На думку В. Моляко, здібностям властива своєрідна розгалуженість, взаємозв'язок із вродженими задатками. Вони розвиваються в процесі діяльності, переплітаються з низкою особистісних властивостей і особливостей, тому варто говорити про здібності як систему (чи підсистему в системі особистості), що поєднується і взаємопов'язана з іншими системами (підсистемами).

В. Шадриков вважає, що все різноманіття визначень здібностей, представлених в літературі, можна умовно об'єднати в три групи:

1. Визначення, що характеризують здібності як індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності або її освоєння, не зводяться до знанням, умінням або навикам.

2. Визначення, які розглядають здібності як психічні властивості особистості, що забезпечують успішне виконання конкретних видів діяльності або їх освоєння.

3. Визначення, що характеризують здібності як синтез властивостей людської особистості, що відповідають вимогам діяльності та забезпечують успішність її виконання.

Однак критичний погляд на дані визначення приводить вченого до висновку, що всі вони «не відповідають на запитання, що є здібності». В. Шадриков вважає, що наведена система понять дає загальну феноменологічну картину проблеми здібностей і дозволяє пояснити лише окремі проблеми, пов'язані з ефективністю діяльності. На думку вченого, психології необхідно виходити з позицій онтологічного підходу у вивченні

здібностей. Так у психології виокремлюється онтологічний підхід до проблеми здібностей.

Одним із центральних понять онтологічної теорії здібностей є поняття «функціональної системи» — «динамічного, саморегулюючого утворення організму, усі складові компоненти якого взаємодіють для досягнення корисних для системи та метаболізму організму в цілому результатів». З точки зору психофізіології В. Шадриков пояснює природу здібностей таким чином. Сучасні наукові дані дозволяють представити *мозок* як суперсистему, яка формується з окремих *функціональних систем*. Функціональні системи в структурі цілісного мозку реалізують певні психічні функції. Здійснювати певну психічну функцію функціональні системи можуть завдяки *властивостям*, якими володіють. Ці властивості і є *здібностями*. Властивості функціональних систем (здібності) – системні якості. Системні властивості, такі як, наприклад, здібність сприймати, відчувати, мислити, запам'ятовувати тощо – *загальні здібності*. В якості елементів функціональних систем виступають окремі *нейрони і нейронні ланцюги* (нейронні модулі), які значною мірою спеціалізовані у відповідності з призначенням конкретної функціональної системи. Властивості нейронів і нейронних модулів – *спеціальні задатки*. Разом з тим, як показали дослідження, активність, працездатність, мимовільна і довільна регуляція, мнемічні здібності тощо, залежать від властивостей нервової системи, а вербальні та невербальні здібності багато в чому визначаються взаємодією і спеціалізацією півкуль головного мозку. Загальні властивості нервової системи, специфіку організації головного мозку, які проявляються в продуктивності психічної діяльності, доцільно віднести до *загальних задатків*.

В. Шадриков вважає, що змістовно визначити здібності можливо лише розглядаючи їх у трьох вимірах: індивіда, суб'єкта діяльності і особистості. *Здібності людини як індивіда* відображають його природну (біологічну) сутність. Вони сформувалися для забезпечення виживання людини в природних умовах. Здібності індивіда є властивості його функціональних систем, що реалізують окремі психічні пізнавальні та психомоторні функції і виявляються в успішності і своєрідності пізнання навколишнього світу.

Здібності людини як суб'єкта діяльності розвиваються на базі природних здібностей індивіда. Вчений стверджує, що здібності людини як суб'єкта діяльності є властивості функціональних систем, в структурі яких представлені природні здібності індивіда. Здібності суб'єкта діяльності є проявом здібностей індивіда в конкретній діяльності, тобто, це здібності індивіда, адаптовані до вимог діяльності.

Здібності людини як особистості визначають соціальну успішність і якісну своєрідність соціального пізнання і вчинків, у структурі яких функціонують здібності індивіда і суб'єкта діяльності.

На підставі такого розуміння здібностей В. Шадриков сформулював тезу про ідентичність структури здібностей і структури діяльності. В його концепції

здібності і діяльність не протиставляються, а розглядаються в діалектичній єдності їх формування та розвитку.

На подальший розвиток проблеми обдарованості суттєвий вплив мали такі положення, обґрунтовані Б. Тепловим: успіх у діяльності може бути забезпечений не окремою здібністю, а лише своєрідним поєднанням здібностей, що характеризують дану особистість; успішне виконання діяльності може бути досягнуте психологічно різними шляхами.

Таким чином, узагальнюючи сказане, встановлено, що поняттєво-категоріальний апарат онтологічного підходу до обдарованості складає система понять:

- спеціальні задатки – властивості нейронів і нейронних модулів, що впливають на ефективність дієвості функціональних систем;
- загальні задатки – загальні властивості нервової системи, специфіка організації головного мозку, що впливають на ефективність дієвості функціональних систем;
- здібності – властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, мають індивідуальну міру виразу, яка проявляється в успішності й якісній своєрідності освоєння і реалізації діяльності;
- загальні здібності – здібності до здійснення відповідно пізнавальної, регуляторної й комунікативної діяльності взагалі;
- спеціальні здібності – здібності, що є похідними від загальних здібностей і пов'язані з особливостями конкретної діяльності;
- обдарованість – характеристика продуктивності функціональної системи діяльності.

Розгляд обдарованості в контексті онтологічної теорії як характеристики продуктивності функціональної психологічної системи діяльності, дозволяє розробити науково виважені напрями підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями.

У питанні співвідношення понять «здібності», «обдарованість», «талант», «геніальність», доведено О. Антоною, більшість сучасних вітчизняних дослідників схиляється до думки, що «основою обдарованості є здібності – сукупність індивідуально-психологічних особливостей, які є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності і зумовлюють різницю в динаміці оволодіння потрібними для неї знаннями, вміннями та навичками. Ступенями розвитку здібностей є обдарованість, талант і геніальність».

О. Щебланова слушно зауважує, що до цього часу збереглося використання понять «здібності», «інтелект» і «обдарованість» як таких, що замінюють один одного і належать тільки до пізнавальної сфери.

В. Моляко спирається на такі короткі визначення: задатки – успадковані анатомо-фізіологічні особливості, що є основою на базі здібностей; здібності – індивідуальні особливості, що дають можливість за інших умов успішно оволодіти тією або іншою діяльністю; обдарованість – специфічне поєднання здібностей, інтересів, потреб, яке дає змогу виконувати певну роботу на якісно

вищому рівні, ніж на умовно «середньому»; талант – система якостей, властивостей, які сприяють особистості досягти значних успіхів в оригінальному виконанні творчих завдань; геніальність – системна характеристика особистості, що свідчить про її надоригінальні досягнення.

Традиційно *талант* визначається як видатні здібності, високий ступінь обдарованості в якій-небудь області. В. Даль не визначає обдарованість, але детально зупиняється на понятті «талант». Талант – це природний дар, обдарування людини і здатність до чого-небудь. Талановита людина – це людина обдарована, з природними здібностями. Таким чином, В. Даль, підкреслює природність таланту та пов'язує талант і здібності.

Б. Теплов відзначав, що з «теоретичної точки зору важливо підкреслити, що мова йде не про існування у однієї і тієї ж людини різних обдарованостей або різних талантів ... Можливість успішно діяти в різних областях пояснюється перш за все наявністю деяких загальних моментів обдарованості, що мають значення для різних видів діяльності». На думку В. Шадрикова це говорить про те, що успіх у талановитої людини у різних сферах і буде визначатися її здібностями.

Отже, талант розглядається як міра вираження обдарованості і всюди підкреслюється їх зв'язок (і обдарованості, і таланту) з успіхами в будь-якій діяльності.

У психологічній науці термін «геніальність» вживається як для позначення здатності людини до творчості, так і для оцінки результатів його діяльності, припускаючи вроджену здатність до продуктивної діяльності в тій чи іншій області; геній, на відміну від таланту, являє собою не просто вищий ступінь обдарованості, а пов'язаний зі створенням якісно нових творінь.

Талант найчастіше визначається як найбільш сприятливе поєднання здібностей, яке забезпечує самостійне і творче виконання якої-небудь складної діяльності. Геній же прокладає нові шляхи в науці, в громадській діяльності, в техніці, мистецтві. Академік В. Гінзбург у зв'язку зі сторіччям Альберта Ейнштейна зазначав, що для таланту може виявитися досить істотним, якщо він дозріває і «опиняється у потрібному місці» у відповідний момент, але геній сам прокладає зовсім нові шляхи, хоча і спирається на своїх попередників.

В. Ефроїмсон зазначав, що геніальність визначають і як «здатність у період дозрівання ідеї повністю ігнорувати все, що не стосується досліджуваної проблеми», і як «здатність до концентрації, що переходить у транс», і як «природну інтелектуальну силу дуже високого рівня, виключну здатність до творчості, що вимагає уяви, оригінального мислення, винаходу чи відкриття».... Отже, геніальність, як вищий рівень творчих проявів людини, відображається у творчості, яка має видатне значення для життя суспільства.

Нам імпонує думка французького письменника, драматурга Жюльєна Ренара, який писав у «Міркуванні про письменницьку працю»: «Талант – питання кількості. Талант не в тому, щоб написати одну сторінку, а в тому, щоб написати їх триста Сильні не вагаються. Вони сідають за стіл, вони длубаються. Вони доведуть справу до кінця, вони спишуть весь папір, вони

знищать все чорнило. Ось в чому відмінність людей талановитих від малодушних, які нічого не почнуть. Літературу можуть робити тільки воли. Найпотужніші воли – це генії, ті, що не покладаючи рук працюють по вісімнадцять годин на добу. Слава – це неперервне зусилля.»

Вивчення, аналіз та узагальнення поглядів вчених на феномен обдарованості та дотичні до нього поняття дозволив сформулювати авторське визначення: **обдарованість** – це системна якість психіки, яка дозволяє досягати найвищих результатів у виконанні тієї чи іншої діяльності, розвивається впродовж життя і детермінована сукупністю когнітивних (сенсорні процеси, мислення, пам'ять, мовлення, увага), індивідуально-психологічних (задатки, здібності, інтелект, креативність), особистісних (мотиваційні, емоційні, вольові), соціальних (середовище виховання і навчання, досвід) та інших характеристик і чинників, а не лише найвищій ступінь розвитку здібностей.

Розв'язання проблеми розвитку обдарованості потребує розкриття її *видів*. Питання виокремлення видів обдарованості найбільш ґрунтовно досліджене вченими США. Ще у 1972 році дослідження, проведені S. Marland підтвердили існування таких основних категорій обдарованості: загальна інтелектуальна обдарованість, специфічна обдарованість, перевага дитини займатися певним видом діяльності, здатність до творчості (продуктивність мислення), здатність до лідерства, здатність до візуальних і виконавських видів діяльності, психомоторні здібності. S. Marland розрізняє дітей, здатних до одного типу занять і загальнообдарованих.

У працях С. Рубінштейна і Б. Теплова здійснена спроба класифікувати поняття здібності, обдарованості і таланту за єдиною підставою – успішність діяльності:

- здібності, що формуються в діяльності на основі задатків;
- індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої і визначають успішність діяльності;
- спеціальна обдарованість – якісно своєрідне поєднання здібностей, що створює можливість успіху в діяльності;
- загальна обдарованість – здатність до широкого кола діяльностей.

Такий підхід дозволив В. Шадрикову охарактеризувати обдарованість як цілісний прояв здібностей в діяльності, як загальну властивість інтегрованої в діяльності сукупності здібностей.

Подальшого розвитку питання класифікації видів обдарованості набули у сучасних дослідженнях (О. Антонова, Д. Богоявленська, О. Коваленко та ін.), в яких підкреслюється, що обдарованість є багатовимірним за своїм характером явищем, оскільки будь-який індивідуальний випадок дитячої обдарованості може бути оцінений з погляду декількох критеріїв класифікації видів обдарованості.

Провідним критерієм для класифікації видів обдарованості є «*вид діяльності і сфери психіки, які її забезпечують*». Цей критерій є найбільш важливим у плані розуміння якісної своєрідності природи обдарованості. При

цьому діяльність, її психологічна структура виступають в якості об'єктивної підстави інтеграції окремих здібностей, що формує той їх склад, який необхідний для її успішної реалізації, а обдарованість виступає як інтегральний прояв різних здібностей з метою конкретної діяльності. За цим критерієм види обдарованості виокремлюються на перетині традиційних п'яти видів діяльності: практичної, теоретичної (пізнавальної діяльності), художньо-естетичної, комунікативної і духовно-ціннісної.

Інші критерії пов'язані зі ступенем сформованості і формами прояву обдарованості: *за ступенем сформованості обдарованості* – на актуальну та потенційну; *за формою прояву* – на явну (неприховану) та приховану; *за особливостями вікового розвитку* – на ранню та пізню; *за широтою проявів* у різних видах діяльності – на загальну та спеціальну.

На останніх ми зупинимося детальніше.

Дослідження біографій видатних людей дає підстави для висновку про універсалізм більшості з них (В. Вернадський, Ч. Дарвін, Р. Декарт, Леонардо да Вінчі, Г. Лейбніц, М. Ломоносов, О. Пушкін, Т. Юнг та ін.). Глибина проникнення їх в різні сфери дійсності часто була феноменальною, що дозволяло не просто реалізуватися в різних видах творчості, а й домогтися в кожному з них видатних результатів. Отже, у психіці видатних людей є деякі загальні здібності, які є універсальними і не пов'язані з якоюсь спеціальною діяльністю.

Загальна обдарованість проявляється по відношенню до різних видів діяльності і виступає як основа їх продуктивності. Розумова активність і саморегуляція – її провідні передумови. Психологічним ядром загальної обдарованості виступає результат інтеграції розумових здібностей, мотиваційної сфери і системи цінностей, навколо яких вибудовуються емоційні, вольові та інші якості особистості. Основою загальної обдарованості є загальні здібності.

Тому, загальну обдарованість ми розглядаємо як системну якість психіки, яка дозволяє людині досягати найвищих результатів у різних видах діяльності, розвивається впродовж життя і детермінована сукупністю когнітивних (сенсорні процеси, мислення, пам'ять, мовлення, увага), індивідуально-психологічних (задатки, здібності, інтелект, креативність), особистісних (мотиваційні, емоційні, вольові), соціальних (середовище виховання і навчання, досвід) та інших характеристик і чинників, а не лише найвищій ступінь розвитку здібностей.

Спеціальна обдарованість, основою якої є спеціальні здібності, виявляється в конкретних видах діяльності, зокрема, в поезії, математиці, спорті, спілкуванні тощо. Тому спеціальну обдарованість ми розуміємо як системну якість особистості (органічне сполучення когнітивних, індивідуально-психологічних, особистісних, соціальних характеристик людини), що розвивається впродовж життя та дозволяє досягти найвищих результатів у конкретній діяльності.

Загальна і спеціальна обдарованість взаємопов'язані: під впливом загальної обдарованості прояви спеціальної обдарованості виходять на якісно вищий рівень освоєння конкретної діяльності (в галузі музики, поезії, спорту, лідерства тощо), спеціальна обдарованість впливає на вибіркову спеціалізацію загальних психічних ресурсів особистості, підсилюючи тим самим індивідуальну своєрідність і самобутність обдарованої людини.

Проте питання щодо визначення виду обдарованості, який доцільно розвивати у молодшому шкільному віці залишилось майже недослідженим. Висловимо власну точку зору.

Розвиток обдарованості пов'язаний з процесами вікового розвитку і регламентується специфічними для кожного віку особливостями соціальної ситуації та провідної діяльності.

Слід зазначити, що спочатку поняття обдарованості вживалося тільки по відношенню до дорослих, досягнення яких виявлялися видатними. Потім його стали застосовувати до дітей, маючи на увазі виняткові успіхи останніх у навчанні. Як зазначає Н. Лейтес, ознакою обдарованості дитини найчастіше є невідповідність розвитку її розуму звичайному рівню розумового розвитку дітей її віку, тобто випередження віку, чим визнається внутрішня близькість, взаємопов'язаність вікових змін і проявів обдарованості. Таким чином, правомірно говорити про вікові передумови обдарованості, або вікові фактори обдарованості, маючи на увазі обумовлені віком підвищені можливості розвитку психіки в тих чи інших напрямках.

О. Музика зазначає, що методологічною основою розгляду вікових особливостей становлення особистості, обдарованої зокрема, є уведене Л. Виготським поняття «соціальної ситуації розвитку» як особливого соціального простору, в якому поєднуються зовнішні умови і внутрішні процеси, що обумовлюють динаміку психічного розвитку впродовж певного вікового періоду.

Дослідження, проведені Н. Лейтесом саме з молодшими школярами, свідчать, що цей віковий період є сенситивним для розвитку загальної обдарованості. Обдарованих молодших школярів відрізняє насамперед енергійна допитливість, особлива налаштованість на пізнання, на розумову роботу, готовність до несподіваних асоціацій, продукування нових ходів думки, здатність до зосередження уваги, швидкість розумових процесів, підвищені можливості аналізу і узагальнення, висока продуктивність розумової діяльності. Ці якості характеризують загальну обдарованість, яка без сумніву відіграє велику роль у подальшому становленні спеціальної обдарованості.

Важливість потенційного характеру обдарованості дитини, вікових закономірностей проявів та залежності розвитку від соціального оточення підкреслюється О. Щєблановою. Загальна обдарованість дітей розглядається вченою як високий творчий потенціал, цілісна характеристика дитини, що складається в процесі її психічного розвитку в результаті системної взаємодії особистісних властивостей і умов оточення та складає особливо сприятливу внутрішню передумову подальшого розвитку.

Отже, на ранніх вікових етапах (старший дошкільний і молодший шкільний вік) обдарованість повинна розглядатися і розвиватися як деяка загальна, універсальна здатність. А з віком вона все більше набуває специфічних рис і певну предметну спрямованість.

З огляду на проведені вивчення вікових закономірностей розвитку обдарованості, у нашому дослідженні ми будемо виходити з того, що *розвиток загальної обдарованості в молодшому шкільному віці є загальною основою різних видів спеціальної обдарованості* (математичної, музичної, спортивної тощо), а відтак, вважаємо, що у початкових класах слід розвивати загальну обдарованість, а в основній школі – спеціальну.

У зв'язку із завданнями нашого дослідження нами було здійснено феноменологічний аналіз ключового поняття дослідження «обдарований учень початкової школи».

У 1972 р. в офіційній доповіді Департаменту освіти США Конгресу було запропоновано уточнене визначення терміну «обдарована дитина», яким американські фахівці користуються і сьогодні. «Обдаровані діти – це діти, які виявлені професійно підготовленими фахівцями як суб'єкти, що мають потенціал до високих досягнень завдяки видатним здібностям: конкретним академічним здібностям; творчому або продуктивному мисленню; здібностям лідера; художнім здібностям або здібностям у прикладних мистецтвах; психомоторним здібностям».

У дослідженні О. Коваленко академічно обдаровані учні початкової школи – це діти початкової школи, які виявлені професійно підготовленими фахівцями як суб'єкти, що мають потенціал для успішного здійснення навчальної діяльності завдяки конкретним академічним здібностям.

Колектив авторів «Робочої концепції обдарованості» обдарованою дитиною називають дитину, яка виділяється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (або має внутрішні передумови для таких досягнень) у тому чи іншому виді діяльності.

У нашому дослідженні ми будемо послуговуватися таким визначенням: *обдаровані учні початкової школи – це учні молодшого шкільного віку, обдарованість яких ідентифіковано професійно підготовленими фахівцями на підставі ознак, що характеризують високий рівень виконання того чи іншого виду діяльності.*

Важливим для нашого дослідження є питання про те, що впливає на *розвиток обдарованості учнів початкової школи*. Це питання пов'язане не тільки з теоретичним визначенням обдарованості, а й з вибором практичних засобів її виявлення та розвитку в освіті.

Обдарованість має безпосередній зв'язок з розвитком людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності. Обдарованість є не тільки результатом розвитку природних задатків і здібностей, але також передумовою для подальшого їх розвитку, і проявляється тільки в розвитку. Аналіз проблеми розвитку обдарованості особистості вважаємо доцільним розпочати з вивчення наукових поглядів щодо розуміння сутності самого процесу розвитку.

Поняття «розвиток» є стрижневим поняттям педагогічної науки та практики. Складність і багатоаспектність поняття «розвиток» підкреслюється у визначенні Г. Костюка: «Онтогенез – становлення людини як організму, як суспільної істоти і як особистості». При різних формах онтогенезу (морфологічний, фізіологічний, психічний, соціальний) сутність розвитку зберігається: це кількісні і якісні зміни живої людської системи, необхідні, послідовні й прогресивні, безперервні й дискретні.

Думка про розвиток особистості людини у процесі навчання зародилася, мабуть, водночас із педагогікою і чітко простежується в історії педагогічної думки (Я. Коменський, Ж. Руссо, І. Песталоцці, А. Дістервег, М. Пирогов, К. Ушинський та інші). Їхня педагогічна спадщина вплинула на формування наукового світогляду В. Вахтерова і сприяла теоретичному обґрунтуванню ним розвивальної педагогіки, концептуальною ідеєю якої була ідея розвитку. Розглядаючи ідею розвитку як найцінніше завоювання ХІХ століття, В. Вахтеров пише: **якщо варто жити, то тільки для того, щоб допомагати розвитку.**

О. Сухомлинська підкреслює, що виняткове місце в розвитку особистості, як появи в неї якісних змін, новоутворень, нових механізмів та нових структур, належить *освіті* – спеціально організованій суспільством системі умов і закладів, де людина розвивається й розгортає різноманітну діяльність певного рівня відповідно до кожного конкретного історичного часу.

Для сучасних підходів до розуміння *розвитку* характерним є його вивчення як предмету міждисциплінарних, полідисциплінарних, трансдисциплінарних досліджень, оскільки він є основним (базовим) поняттям для філософії, педагогіки, психології, соціології, біології та інших галузей наукового знання.

Розвиток особистості на думку С. Сисоєвої, можна представити як неперервний процес дискретних змін у її структурі, породжених впливами зовнішнього середовища та внутрішніми протиріччями, які зокрема виникають як відповідь на виклики суспільства. У кожній «точці» свого буття особистість цілісна, але в іншій, навіть близькій за часом, зберігаючи власну цілісність, вона інша, оскільки новоутворення (конструктивні або деструктивні) привласнюються нею неперервно. **Науковець вважає, що розвиток людини є результатом двох факторів:** по-перше, внутрішніх прагнень до розвитку і, по-друге, **впливу навколишнього середовища.** У пристосуванні людини до середовища і пристосуванні самого середовища до потреб людини і криється сутність розвитку.

Розглянемо *філософські теорії* біологічної, біосоціальної і соціальної обумовленості обдарованості. Ключовим положенням для біологічної теорії є те, що здібності повністю залежать від біологічних задатків під якими розуміють успадковані від нащадків «гени здібностей». Ореолом існування для даної концепції стали Великобританія часів колоніальних захоплень і Німеччина у період фашистської диктатури.

Теорія біосоціальної обумовленості здібностей, до представників філософського напрямку якої слід віднести Ф. Бекона, Т. Гоббса, Дж. Локка базується на ідеї діалектики біологічного та соціального – задатків і впливу оточуючого середовища, зокрема, виховання. Обидва чинники є відносно самостійними і у кожної людини можуть проявлятися з різною силою.

Так, Ф. Бекон, визначаючи і природну обдарованість, і роль оточуючого середовища та виховання у її розвитку, виходив з того що «вроджені обдарування подібні рослинам і потребують вирощування за допомогою вчених занять. Немає ніякої розумової вади, яка б не могла бути виправленою належними заняттями».

Теорія соціальної обумовленості здібностей акцентує на провідній ролі оточуючого середовища у даному процесі. Їй властиві два суттєві недоліки:

1. Згідно даної теорії, середовище є незмінним, константним, проте, все ж таки, воно змінюється разом із поступальним розвитком суспільства.

2. Людина не є пасивною істотою, а навпаки активно виявляє себе у середовищі соціуму.

У сучасних філософських дослідженнях феномену обдарованості виокремлюють «лінію Демокрита», «лінію Аристотеля», «лінію Платона» та проводять паралель із сучасними програмами розвитку обдарованості. Безпосереднім джерелом обдарованості, за Платоном, є трансцендентне начало (Бог), за Аристотелем – тілесна організація людини, за Демокритом – матеріальний склад людини. Аналіз сучасних програм розвитку обдарованості дозволяє виявити спадкоємність з цими лініями, а саме, програми діагностики та розвитку різних видів обдарованості з нахилом на виявлення природних задатків виявляють спадкоємність з «демокритівською» лінією; програми, спрямовані на створення умов для розвитку певних конкретних типів обдарованості (в рамках спецкласів, спецшкіл тощо) реалізують «аристотелевську» лінію; програми, спрямовані на створення розвивального середовища, що сприяє саморозкриттю творчого начала психіки, неминучим результатом чого стає прояв обдарованості, є практичною реалізацією «платонівської» лінії.

Власне, ці три підходи у *психолого-педагогічному контексті* набувають назви генетичного, середовищного і генотип-середовищного, які розглядаються як концептуальні засади створення педагогічно доцільного середовища для навчання здібних і обдарованих учнів у всіх світових освітніх системах. У межах *генетичного підходу* основна роль у детермінації обдарованості відводиться спадковості; представники *середовищного підходу* вважають визначальним фактором розвитку обдарованості зовнішні умови; прихильники *генотип-середовищного* вважають, що рівень розвитку обдарованості визначається як спадковими факторами, так і середовищними впливами.

Прихильники генетичного підходу (С. Берг, Ф. Гальтон, Дж. Горн, М. Мерфи, Л. Терстоун та ін.) при розгляді питань щодо визначення детермінант обдарованості наводять численні історичні приклади (сім'я

математиків Бернуллі, композиторів Баха та ін.), що переконливо свідчать про переважну роль спадковості у детермінації обдарованості. Також до доказів щодо спадковості здібностей відносять їхній ранній прояв у дитини (у Моцарта музичні здібності виявились у 3 роки, у Гайдна – в 4 роки, у Гаусса математичні здібності виявились в 4 роки, у Рафаеля художні здібності – у 8 років). Їхні наукові опоненти (В. Дружинін, К. Крутецький, Н. Лейтес, Х. Маркус, К. Платонов, Б. Саймон, Б. Теплов, У. Томпсон, Д. Фуллер, В. Чудновський, В. Юркевич та ін.) заперечують таку прямолінійну інтерпретацію історичних прикладів. Обґрунтовуючи свою позицію, вони наголошують на можливості пояснення наведених фактів, по-перше, існуванням у згаданих вище сім'ях творчого середовища (середовищний підхід), і, по-друге, вдалим створенням творчого середовища, що відповідає генотипу дитини (генотип-середовищний підхід). Як свідчать дослідження В. Крутецького, генетична концепція розвитку здібностей є актуальною й за наших часів. На підтвердження своїх висновків вчений наводить цитату з книги Ф. Баумгартена «Die Begabung und ihre Probleme» (1963): «Здібності визначаються природженими факторами й являють собою потенційно-творчу схильність до психологічних і психомоторних проявів у різноманітних галузях».

Прихильниками середовищного підходу є Г. Костюк, О. Леонт'єв, В. Моляко, О. Музика, О. Овчинникова, Ю. Гіппенрейтер та ін. За Г. Костюком, освітнє середовище – це якраз та частина соціальної реальності, де відбувається керований розвиток, саморух обдарованої особистості. Досліджуючи співвідношення виховання і спадковості, Ю. Гіппенрейтер дійшла висновку, що фактори середовища володіють вагою, сумірною з впливом факторів спадковості, і можуть повністю компенсувати або, навпаки, нівелювати, дію останнього.

Генотип-середовищний підхід до визначення детермінант обдарованості представлено в працях переважної більшості сучасних вчених, що працюють в галузі педагогіки й психології обдарованості (В. Дружинін, К. Крутецький, Н. Лейтес, Х. Маркус, Б. Саймон, Б. Теплов, У. Томпсон, Д. Фуллер, В. Чудновський, В. Юркевич та ін.). Так, В. Шадриков є стверджує, що обдарованість спочатку формуються під впливом генотипу, а надалі розвивається в процесі діяльності і життєдіяльності. Загальний висновок, що робиться прихильниками генотип-середовищного підходу на основі експериментальних досліджень, полягає в тому, що фактори середовища в процесі розвитку обдарованості мають вагу, що пропорційна вазі факторів спадковості: «В детермінації розвитку здібностей на частку середовища припадає 30–35 % загальної фенотипічної дисперсії, а на частку взаємодії середовища й генотипу – біля 20 %».

Саме генотип-середовищна парадигма є психологічною основою найбільш поширених у світовій освітній практиці моделей диференційованого навчання здібних і обдарованих учнів, які будуть розкриті нами у наступному

підрозділі у контексті роботи вчителя початкової школи з обдарованими учнями.

У дослідженнях, спрямованих на вивчення *соціокультурного контексту* розвитку обдарованих (талановитих) людей, були встановлені макросоціальні чинники, що впливають на становлення їхнього досвіду.

До такого роду факторів можна віднести: 1) традиційну освіту (підвищує потенціал обдарованості до певної межі, після якої має місце негативний ефект унаслідок посилення прихильності загальноприйнятим методам вирішення проблем); 2) наявність рольової моделі обдарованої людини (потенційно обдарована дитина повинна мати дуже ранній доступ до численних реальних носіїв обдарованості); 3) війну (практично знищує якості, що лежать в основі обдарованості); 4) політичну нестабільність (зупиняє розвиток юних талантів, оскільки бути обдарованим – означає бути переконаним в тому, що світ передбачуваний і піддається контролю, однак політичні інтриги і наступна за ними соціальна анархія руйнують це переконання).

Особливо було підкреслено той факт, що зовнішні впливи на початкових етапах розвитку обдарованої особистості значно важливіші, ніж впливи, що надаються впродовж усього подальшого життя. Іншими словами, обдаровані люди складаються або ламаються в дитинстві, підлітковому віці й ранній юності.

Ключові висновки з аналізу сутнісних характеристик обдарованості та її розвитку: обдарованість є не родовою характеристикою людської психіки, а об'єктивно існуючим соціокультурно обумовленим психічним феноменом; діалектичне співвідношення вродженого і набутого; зв'язок з розвитком індивіда, особистості і суб'єкта діяльності; предметно-діяльнісний характер, зв'язок з конкретними формами діяльності; особлива роль в структурі обдарованості належить когнітивним і творчим здібностям як її універсальним характеристикам; системоутворююча роль мотивації в структурі обдарованості; індивідуальна співвіднесеність.

Література:

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 111–131.
2. **Аксенова Э. А.** Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом [Электронный ресурс] / Э. А. Аксенова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 15 января. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm>
3. Бине А. Измерение умственных способностей / Альфред Бине. – СПб., 1998. – 432 с.
4. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : моногр. / Д. Б. Богоявленская. – Самара : Изд. дом «Федоров», 2009. – 416 с.
5. Волощук В. М. Методичні основи діагностики інтелектуальної обдарованості : [моногр.] / В. М. Волощук, І. С. Волощук. – К. : Вид-тво Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2009. – 167 с.

6. Лебединцев В. Б. Виды учебной деятельности в парах / В. Б. Лебединцев // Школьные технологии. – 2005. – № 4. – С. 102–112.
7. Прибора Т. О. Особливості роботи з обдарованими дітьми у навчальному процесі / Т. О. Прибора // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер.: Пед. науки / Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2010. – Вип. 186, ч. 1. – С. 118–122.
8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. / Г. К. Селевко. – Т. 1. – М. : Народное образование, 2005. – 552 с.
9. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов ; [ред.-сост., авт. вступ. ст. и коммент.: Н. С. Лейтес, И. В. Равич-Щербо]. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1985. – 329 с.
10. Mackintosh N. J. IQ and Human Intelligence / N. J. Mackintosh. – Oxford University Press, 1998. – 419 p.
11. Uschmarova V. V. Die Evolution des soziokulturellen Phänomens «Lehrerfortbildung» in der Ukraine / V. V. Uschmarova // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2015. – Вип. 18. – С. 17–22.

Швачко А. В.,

молодший науковий співробітник

відділу проектування розвитку

обдарованості

ІОД НАПН України

ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Анотація: У статті проведено короткий огляд етапів становлення технологічного підходу в освіті і зроблена спроба проаналізувати теоретико-методичні основи розробки технології підготовки вчителів природничих дисциплін до розвитку академічної обдарованості старшокласників, яка включає постановку конкретних цілей, можливість планування, проектування навчального процесу, поетапної діагностики, варіативності засобів і методів для корекції результатів.

Ключові слова: академічна обдарованість старшокласників, готовність вчителя до розвитку обдарованості, педагогічна технологія, технологія навчання.

Annotation: The article gives a brief overview of the stages of formation of a technological approach in education and attempts to analyze the theoretical and methodological foundations of the development of the technology of teaching natural sciences teachers to the development of academic talent of senior pupils, which includes the formulation of specific goals, the possibility of planning, designing the

educational process, staged diagnosis, variation tools and methods for correction of results.

Key words: *academic talent of senior pupils, teacher's readiness for the development of giftedness, pedagogical technology, teaching technology.*

Інноваційні тенденції в освіті вимагають відповідних змін у підготовці та перепідготовці вчителя, що викликає потребу в розробці нових технологій, обґрунтуванні педагогічних умов, закономірностей і принципів формування готовності вчителів до розвитку обдарованості учнів, зокрема академічної обдарованості старшокласників.

Будь-яка діяльність може бути успішною лише за умови готовності до її виконання. Ми вважаємо, що готовність вчителя до розвитку академічної обдарованості старшокласників - це інтеграційна характеристика вчителя, що відображає рівень професійної компетентності з ідентифікації і створення комфортних умов для всебічного гармонійного розвитку і самореалізації академічно обдарованої особистості. Ядром готовності є освоєння цінності вчительської професії, засновані на професійно значущих знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності. Готовність є цілісним динамічним внутрішнім особистісним утворенням, сформованим в процесі оволодіння професійною освітою на основі власного життєвого і професійного досвіду. Готовність вимагає постійного розвитку та може досягати більш високих рівнів.

В даний час існує необхідність розробки технології підготовки вчителя природничих дисциплін до розвитку академічної обдарованості старшокласників. Мета статті: вивчити етапи становлення технологічного підходу в освіті і проаналізувати теоретико-методичні основи розробки технології підготовки вчителів природничих дисциплін до розвитку академічної обдарованості старшокласників.

Думка про технологізації процесу навчання висловлював ще 400 років тому видатний чеський учений Ян Амос Коменський. Про значення технологічного підходу в освіті говорили А. Дистервег, І. Песталоцці, Л. Толстой, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші.

Підвищення інтересу до педагогічних (освітнім) технологіям спостерігалось в 30-х роках ХХ століття, коли в школах США з'явилися перші програми аудіовізуального навчання. На початку 60-х років в США почали видавати журнал «Педагогічна технологія» (1961 г.), у Великобританії - «Педагогічна технологія і програмоване навчання» (1964 р), в Японії (1965 р) і Італії (1971) – однойменні журнали. У 1961 р в Південній Каліфорнії відкрито відділення технології навчання (керівник Д. Фінн).

У 1967 р в Англії засновано Національна рада з педагогічних технологій, в США - Інститут педагогічних технологій. У зарубіжній педагогічній теорії і практиці проблеми педагогічних технологій представлено в дослідженнях М. Кларк (M. Clarke), Ф. Персиваля і Еллінгтона (F. Persival, H. Ellington), Д.Фінн, П. Мітчелла (Mitchell). У Росії термін «педагогічна технологія» згадується в 20-і роки в роботах з педології, заснованих на рефлексології (І. Павлов, В.

Бехтерев, А. Ухтомський, С. Шацький). У роботах Б. Лихачова, В. Беспалько, В. Монахова, М. Кларін, Д. Левитес, А. Піхоти, С. Сисоєвої відображені різні підходи до розуміння технології в педагогічному контексті.

Розвиток педагогічних технологій у світовому освітньому просторі умовно поділяють на три етапи [1, с. 12]: перший етап (1920 - 1960 рр.) Характеризується підвищенням якості викладання, підняттям інформаційного рівня навчання при використанні засобів масової комунікації; другий етап (1960 - 1970 р.) Визначається індивідуалізацією і персоніфікацією навчального процесу, поділом навчального матеріалу на модулі, навчальні пакети і одиниці навчання; сучасний етап (1970 р до теперішнього часу) - технологічний підхід використовують в плануванні, організації процесу навчання, розробці методів і навчальних завдань.

Вважаємо за доцільне проаналізувати значення поняття «технологія» і його застосування до певних педагогічним процесам. Поняття «педагогічна технологія» широко використовується в декількох варіантах: «педагогічна технологія», «технологія навчання», «освітні технології», «технології в освіті» і має більше 300 формулювань.

О. Падалка вважає, що «будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом; мистецтво засноване на інтуїції, а технологія - на закономірностях науки» [2, с. 128].

Д. Левитес під освітньою технологією розуміє впорядковану систему дій, яка веде до гарантованого досягнення цілей освіти [3, с.64].

Л. Зевіна дефініцію «освітня технологія», розуміє як «... модель і реальний процес здійснення цілісної педагогічної діяльності з проектування, організації і здійснення освітнього процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студентів і викладача» [4, с. 62].

Російська дослідниця Н. Маслова зазначає, що «...зміст і призначення освітньої технології - оптимізувати процес освіти і керівництва ним, зробити його раціональним, виключити з нього всі види діяльності та операції, які не є необхідними для отримання результату» [5, с. 179-180].

І. Сікорський виділяє основні ознаки технологічності: постановка конкретних цілей, планування і організація їх виконання, використання системи раціональних способів в досягненні поставлених цілей; система науково обґрунтованих дій учасників процесу; взаємодія і цілісність таких компонентів, як організаційна форма, дидактичний процес, проектування навчального процесу і гарантований кінцевий результат, педагогічна система використання відповідних засобів; системний метод організації процесу навчання і засвоєння знань за допомогою взаємодії технічних і людських ресурсів; алгоритмізація спільної діяльності [6, С. 235].

Л.Зевіна зазначає умови забезпечення освітньої технології, яка повинна відповідати таким методологічним вимогам: концептуальність; системність; керованість (можливість планування, проектування навчального процесу, поетапної діагностики, варіативності засобів і методів для корекції результатів); ефективність; репродуктивність (можливість використання

технологій), гнучкість (Можливість варіацій в змістовному і процесуальному компонентах для забезпечення комфортності з урахуванням конкретних умов педагогічної діяльності), динамічність (можливість розвитку і перебудови технологій) [4, с. 63].

І. Манько [7, с. 10] на основі аналізу дефініції «Освітня технологія» до її структури відносить: концептуальну частину (короткий опис ідей, гіпотез, принципів, які допомагають її розуміння); змістовну частину (цілі навчання, обсяг і характер змісту освіти); процесуальну частину - власне технологічний процес (організацію навчального процесу, способи пізнавальної діяльності учнів, методи і форми роботи вчителя, діагностика навчального процесу); програмно-методичне забезпечення (навчальні плани і програми, навчальні та методичні посібники, засоби навчання і діагностики).

Окремо використовується поняття «педагогічна технологія». На думку С.Гончаренко термін «педагогічна технологія» відображає не просто «передачу інформації, а процес навчання» [8, С. 4].

Згідно розумінню Д. Левитес педагогічна технологія (технологія навчання в широкому сенсі) - це впорядкована система дій, виконання яких забезпечує гарантоване досягнення педагогічних цілей. Це педагогічно, валеологічний і економічно обґрунтований процес гарантованого досягнення результатів навчання [3, с. 64].

Як свідчать останні педагогічні дослідження, дефініція «педагогічна технологія» ще не має загальноприйнятого тлумачення. На сьогодні можна констатувати, що поняття «технологія» використовується в двох головних значеннях: а) як синонім понять «мистецтво», «майстерність»; б) відображає прагнення технологізувати освітній процес, зробити його більш керованим і прогнозованим [9, с. 5].

Взаємозв'язок цих понять розглядається С.Вітвицьким, яка на основі дослідження Т. Назарової вибудовує певну ієрархію і структурує ці поняття на трьох рівнях цілей [10, с. 148-149]:

- Освітні технології відображають загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору; їх призначення - прогнозування розвитку освіти, його конкретне проектування і планування, передбачення результатів, а також визначення відповідних освітнім цілям стандартів (досягнення загальноосвітніх цілей - розвитку, становлення і соціалізації особистості).

- Педагогічні технології втілюють тактику реалізації освітніх технологій в навчально-виховному процесі шляхом впровадження моделей останнього і тотожних йому моделей управління цим процесом (етапні цілі, об'єднання змісту форм і засобів навчально-виховного процесу конкретного освітнього закладу). До педагогічних технологій С. Вітвицька відносить [11, с. 219]: модульно-рейтингову, модульно-контекстуальну, проблемного і групового навчання, ігрові, інформаційні, дистанційного навчання, кредитно-модульну.

- Навчальні технології відображають шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання (постановка і реалізація конкретних цілей).

І. Осадченко [12] на основі аналізу робіт І. Нікішіна вказує, що в сучасній освітній практиці поняття «педагогічна технологія» використовується на трьох ієрархічно підлеглих рівнях: загальнопедагогічний, методичний (предметний), локальний (модульний). На думку І. Осадченко кожному з цих рівнів відповідає певний методологічний підхід: загальнопедагогічні технології - системний підхід, на основі якого для певної педагогічної категорії визначається її взаємозалежність, взаємозумовленість (інтегративність) з іншими дидактичними категоріями. На методичному (дидактичному рівні) педагогічна технологія розглядається як єдиний підхід до явищ навчання, характеризується комплексними цілями (навчання і виховання, викладання і навчання, процес навчання і зміст навчання). На локальному рівні - технологічний підхід акцентує увагу на розбіжностях між технологією і методикою навчання на основі категоріальних ознак: системності, наочності, інтегративності, відновлюваності, ефективності, правильності, новизни, можливості перенесення в нові умови.

Г. Романова вважає, що процес проектування навчальної технології повинен починатися з постановки навчальних цілей, які виступають своєрідним її ядром. Мета є найважливішим показником при оцінці результату діяльності, в ній закладена модель майбутнього [13, с. 156]. В. Шарко [14, с. 11], спираючись на дослідження В. Беспалько, зазначає, що мета повинна бути поставлена таким чином, щоб її досягнення можна було продіагностувати. Технологічно ця проблема може бути вирішена двома способами: а) побудовою чіткої системи цілей, усередині якої виділені їхні категорії і послідовні рівні - таку систему називають педагогічної таксономії; б) створення максимально чіткого, конкретного мови для опису цілей навчання.

Розглядаючи етап цілепокладання, доцільно користуватися таксономії навчальних цілей Б. Блума, яка охоплює три сфери: когнітивну, афективну, психомоторну [15, с. 31 - 34].

Когнітивна (пізнавальна) сфера: цілі розуміння, запам'ятовування, відтворення навчального матеріалу, рішення проблем, конкретні цілі навчання, ви- рухатися в програмах, підручниках, в повсякденному

практиці педагогів. Реалізація цих цілей здійснюється на рівні засвоєння знань, відтворення навчального матеріалу, його інтеграції.

Психомоторна сфера: цілі, пов'язані з формуванням тих чи інших видів рухової (моторної) діяльності - навички письма, мовні навички, а також цілі, що висувуються в рамках фізичного виховання, трудового навчання. Реалізація цих цілей здійснюється на рівні засвоєння знань, відтворення навчального матеріалу.

Афективна (емоційно-ціннісна) сфера: мети формування емоційно-особистісного ставлення до явищ навколишнього світу - від простого сприйняття, інтересу, готовності реагувати на засвоєння ціннісних орієнтацій і стосунків, активного прояву їх; мети, що сприяють формуванню інтересів і схильностей, переживання певних почуттів, формування відносин, їх усвідомлення і прояв в діяльності. Реалізація афективних цілей здійснюється

на рівні розуміння навчального матеріалу (перетворення, інтерпретація), аналізу (поділ на складові частини), синтезу (поєднання і створення нового цілого), оцінки (визначення цінності матеріалу, формування ставлення).

Цілі реалізуються в змісті, відповідно зміст вибудовується на основі поставлених цілей. В. Шарко [14, с. 11 - 12] зазначає, що зміст будь-якого навчального предмета тісно пов'язане зі змістом освіти взагалі. Під змістом освіти вона розуміє педагогічно адаптований соціальний досвід.

Інформаційно-знаннява основа повинна оцінюватися з позиції її корисності і важливості для практичної професійної діяльності [16, С. 241], тобто зміст має бути орієнтоване на формування системи професійно-значущих знань, умінь, навичок і якостей особистості вчителя.

Похідними від професійної значущості інформації є її міжпредметна і внутрішньо предметна значимість. Міжпредметна значимість навчальної інформації характеризує її важливість для інших дисциплін або різних їх розділів. Внутрішньопредметна значимість пов'язана з визначенням важливості певної теми або розділу щодо іншого в межах конкретного навчального курсу. Визначення професійної, міжпредметної і внутрішньопредметної значущості навчальної інформації дозволяє з'ясувати її складу і послідовність викладу.

Ми пропонуємо інтегративний підхід до конструювання змістового компонента технології формування готовності вчителя до розвитку академічного обдарованості старшокласників. Сам процес конструювання навчальної інформації розглядаємо як спосіб управління навчально-пізнавальною діяльністю вчителів шляхом педагогічно доцільного відбору її змісту і способів організації Н. Бекоєва [17, С. 58 - 61] вказує, що на сьогоднішній день викладання природничих дисциплін підсилює можливість і необхідність змістовної інтеграції, основу якої складають міжпредметні зв'язки не тільки предметів природничого циклу, а також гуманітарних дисциплін, математики, предметів професійної підготовки. Вона пропонує використовувати горизонтальну інтеграцію шляхом реалізації міжпредметних зв'язків і вертикальну інтеграцію дисциплін різних циклів.

Зміст освіти покликане реалізувати наступні функції: гносеологічну (пізнавальну), оцінну, яка б відтворювала, перетворюючу, регулюючу [14, с. 12 - 13].

Спираючись на дослідження Л. Дольникова [18], ми вважаємо, що інтеграційний підхід до структурування змісту підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями слід реалізовувати наступними способами: побудова інтеграційних структурно-логічних схем; розробка інтеграційних дидактичних одиниць; створення пакету контрольних матеріалів для самостійної роботи вчителів, з огляду на їх індивідуальні особливості; використання узагальнюючих таблиць для аналізу, класифікації та характеристики матеріалу; застосування творчо-пошукових методів і створення на заняттях проблемних ситуацій; відбір наукових текстів і створення комплексу науково-методичних рекомендацій і вказівок з педагогіки, психології та природничих дисциплін, з урахуванням інтеграційного підходу.

Ґрунтуючись на розглянутих підходах, ми вважаємо, що для побудови змісту діяльності, спрямованої на формування готовності вчителів природничих дисциплін до роботи з обдарованими дітьми, доцільно використовувати дві стратегії:

- зміст курсів природничих дисциплін інтегрувати з вмістом фахових дисциплін, що сприятиме підвищенню мотивації оволодіння цими дисциплінами;

- навчити вчителя інтегрувати знання навчальних дисциплін шкільної програми на основі використання інтеграційних методів і форм діяльності.

Доцільно провести горизонтальний і вертикальний інтегрування змісту таких предметів, як психологія, педагогіка, методика викладання та профільюючі дисципліни. при горизонтальному структуруванні змісту навчального матеріалу реалізується герменевтичний аспект: з великої кількості пов'язаних між собою змістовних елементів шляхом інтеграції змісту створюється цілісна система знань про об'єкт.

Вертикальне структурування передбачає диференціацію змісту навчальних дисциплін і шляхом диференціації когнітивних компонентів обумовлює диференціацію за принципом концентров.

Це сприяє переносу акцентів з предметного на предметно-інтегративну навчання.

Найбільш ефективними способами реалізації інтегративно-диференційованого підходу при інтегруванні знань навчальних дисциплін шкільної програми є: побудова інтеграційних структурно-логічних схем шляхом трансляції текстового матеріалу з природничих дисциплін; формування базових інтегративних дидактичних одиниць; використання узагальнюючих таблиць для аналізу, класифікації та характеристики властивостей речовин з науково-понятійним ознаками; застосування творчих пошукових методів і використання на заняттях з природничих дисциплін проблемних ситуацій; відбір наукових текстів і створення методичних рекомендацій на основі інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту природничих дисциплін; створення пакету інтеграційних навчально-контрольних карток для організації індивідуальної роботи.

Кожен елемент змісту освіти вимагає конкретних шляхів для його формування (способів і умов засвоєння).

Передача навчальної інформації здійснюється за допомогою методів і форм навчання. Метод більше пов'язаний зі способами діяльності, то форма - з умовами: кількістю учасників діяльності, часом і місцем її здійснення і т.п. Вибір методів навчання зумовлює вибір тих чи інших форм.

Сучасні дидакти найчастіше використовують класифікацію методів Ю. Бабанського [19], групуючи методи навчання за джерелом знань (словесні, наочні, практичні); за характером пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, метод проблемного викладу, евристичний, дослідницький). Окремо вводять метод проектів, дидактичні ігри.

К. Асадпур [20] в зв'язку з розвитком нових інформаційно-комунікативних технологій, розглядає доцільність використання активних методів навчання. Активні методи навчання пов'язані із співпрацею всіх учасників процесу навчання і базуються на активному підключенні і використанні розумового потенціалу людини. Переваги цих методів: стимулюють учасників процесу до активності незалежно від їх волі, забезпечують активність протягом тривалого часу; допомагають вирішувати поставлену проблему самостійно і творчо; забезпечують високий рівень мотивації; дають можливість систематично взаємодіяти учасникам процесу; взаємозв'язок між викладачем і слухачами більш тісна, що сприяє зростанню професіоналізму викладача; росте рівень творчого потенціалу, виникає можливість застосовувати знання на практиці.

Основними активними методами співпраці викладач-слухач К. Асадпур вважає проблемний аналіз, тематичні дискусії, «мозковий штурм», тренінги, «круглі столи».

У сучасній практиці навчання використовується велика кількість методів, проте слід враховувати не перевага одних методів над іншими, а шляхи їх ефективної взаємодії. Таким чином, доцільно використовувати інтегративні методи (загальнонаукові методи, результативні для засвоєння і сприйняття різних навчальних дисциплін). Вважаємо, що доцільно віддавати перевагу практичним, пошуковим методам навчання над словесними; діяльними над споглядальними; творчих над репродуктивними.

Ефективність професійної підготовки залежить від організаційних форм навчальної роботи. А.Дубасенюк і А. Антонова вказують, що такими формами є: лекція, семінар, лабораторний практикум, індивідуальні та групові консультації, колоквиуми, ділові ігри, навчальні конференції [21, с. 104]. Відповідно вони пропонують такі види лекцій: вступну, лекцію-інформатизацію, оглядову, проблемну, лекцію-візуалізацію, бінарні лекції, лекції з запланованими помилками, лекції-конференції, лекції-консультації, лекції-міркування Ютам же, с. 110 - 112]. Звичайно, всі форми організації лекційної роботи доречні при підготовці вчителів, але оптимальними, на нашу думку, будуть проблемні лекції, лекції-роздуми, лекції-конференції та лекції-консультації.

Семінарські заняття можна організовувати у вигляді семінарів-аукціонів педагогічних ідей, семінарів майстер-класів із залученням самих вчителів, спираючись на їх педагогічний досвід і рівень майстерності, семінарів-шоу (презентацій). Такі форми організації роботи з педагогами покликані зробити підготовку активної, діяльної, творчої.

Не менш важливими є практичні заняття у вигляді ділових ігор (постав себе на місце учня, уяви себе психологом), рішення педагогічних задач, занять-конкурсів педагогічної майстерності, занять тренінгів, занять-захистів творчих робіт.

Значне навантаження слід переносити на самостійну роботу вчителів, самоосвіта в міжкурсової період. Доцільно використовувати методичні

можливості колективів, в яких працюють педагоги (роботу методичних об'єднань, динамічних груп, педагогічних рад). Важливим елементом у формуванні майстерності є міські, районні, обласні, всеукраїнські семінари, під час яких педагоги вивчають досвід роботи колег, переймаючи певні алгоритми діяльності, аналізуючи їх і адаптуючи до умов власного навчального закладу. Ефективними формами вдосконалення майстерності вчителя є професійні конкурси: «Учитель року», «Вчитель-новатор», «Творчий учитель - творчий учень», що мають загальнодержавне значення.

Таким чином, в нашому розумінні технологія формування готовності вчителів природничих дисциплін до розвитку академічної обдарованості старшокласників - це впорядкована система дій, яка базується на таких вимогах як концептуальність, керованість (вона включає постановку конкретних цілей, можливість планування, проектування навчального процесу, поетапної діагностики, варіативності засобів і методів для корекції результатів), гнучкість, динамічність. Реалізація технології покликана забезпечити готовність вчителя до роботи з академічно обдарованими дітьми.

Література:

1. Образовательные технологии: Учебно-метод. пособ. / О. Н. Пехота, А. С. Киктенко, А. М. Любарская и др. / Под общ. ред. О. М. Пехоты. – К.: А.С.К., 2001. – 256с.
2. Педагогические технологии: Учебное пособие. / Падалка О. С, Нисимчук А. С., Смолюк И. О, Шпак А. Т. – М.: Издательство «Украинская энциклопедия» им. М. П. Бажана. – 1995. –253 с.
3. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М.: Издательство московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.
4. Зевина Л.В. Образовательные технологии и технологическая культура учителя // Школьные технологии. – 2002. – №5. – С.62–67.
5. Маслова Н. В. Ноосферное образование: монография. – М.: Инст. холодинамики, 2002. – 338с.
6. Сикорский П. И. Теория и методика дифференцированного обучения: [монография] / П. И. Сикорский. – М., 2000. – 421 с.
7. Манькусь И. В. Формирование готовности будущего учителя физики к использованию образовательных технологий в профессиональной деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.04 / Манькусь Ирина Владимировна. – Киев, 2006. – 23 с.
8. Гончаренко С. Методика как наука // Путь образования. – 2000. – № 1. – С. 2 – 5.
9. Бершадский М. Е. В каких значениях используется понятие «технология» в педагогической литературе? // Школьные технологии. – 2002. – №1. – С.3 – 19.

10. Витвицкая С. С. Основы педагогики высшей школы: метод. пособие. [Для студентов магистратуры] / С. С. Витвицкая. - М.: Финансы и статистика, 2003. - 316 с.
11. Витвицкая С. С. Практикум по педагогике высшей школы: Методическое пособие для студентов магистратуры по модульно-рейтинговой системе обучения / Светлана Сергеевна Витвицкая. - М.: Изд-во ЖДУ им. И. Франко, 2005. - 396 с.
12. Осадченко И. Методологические подходы к категориальной характеристике понятия «педагогическая технология» // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 91 – 94.
13. Романова Г. М. Теорія і практика підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій [Текст] / Романова Ганна Миколаївна: дис. ... доктора. пед. наук: 13.00.04 – Київ, 2012. – 543 арк., табл. – Бібліогру: арк. 428 – 472 (454 джерела)
14. Шарко В. Д. Современный урок: технологический аспект Пособие для учителей и студентов. / Шарко В. Д. – К., 2006. – 220с.
15. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: [анализ зарубежного опыта] / М. В. Кларин. - М.: Наука, 1997. - 223 с.
16. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособ. / В. А. Якунин - 2-е изд. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. - 349 с.
17. Бекоева Н. Б. Педагогические основы формирования естественнонаучных компетенций студентов на основе интегративного обучения // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2012. № 1. С. 58 – 61.
18. Дольникова Л.В. Интегративно- дифференцированный подход к структурированию содержания естественных дисциплин в медицинских колледжах: [Текст] / Л. В. Дольникова. Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Терноп. гос. пед. ун-т им. Гнатюка. – Тернополь. – 2001. – 20 с.
19. Педагогика: учебное пособие / В. М. Галузьяк, М. И. Сметанский, В. И. Шахов. – 4-е изд., Перераб. и доп. – М.: ГП «Государственная картографическая фабрика», 2007. – 400с. ISBN 966-621-040-1
20. Асадпур К. М. Роль информационно-коммуникативных технологий в современном процессе обучения // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 41 – 43 21. Дубасенюк А., Антонова Е.Е. Методика преподавания педагогики: Учебное пособие / Дубасенюк Александра Антоновна, Антонова Елена Евгеньевна. - М.: Изд-во ЖДУ им. И. Франко, 2008. - 495 с.

Яременко Л.А.,
старший науковий співробітник
ІОД НАПН України

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИЯВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНІВ У ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація: У статті розглянуто технологічні аспекти організації дослідницької діяльності в загальноосвітній школі як форми роботи з виявлення та розвитку обдарованості учнів. Дана розробка може бути корисною всім, небайдужим до проблеми виявлення та розвитку обдарованості дітей, педагогічним працівникам, які виступають в ролі наукових консультантів - керівників дослідних і проектних робіт, які працюють з учнями і прагнуть прищепити дітям інтерес до наукової діяльності, а також підвищити власну методичну компетентність.

Ключові слова: модель обдарованості, моніторинг, ознаки обдарованості.

Abstract: This paper describes the technological aspects of research in secondary school as a form of identification and development of gifted students. This development can be useful to all who are not indifferent to the problem identification and development of gifted children, teaching staff, who act as scientific advisors - heads of research and design work, working with students and seek to instil interest in scientific research and increase its own methodical competence.

Keywords: model of giftedness, monitoring signs of giftedness.

Сьогодні не можна не погодитися з твердженням, згідно з яким «найбільш адекватною формою розвитку обдарованості в системі загальної освіти є включення учня в дослідну діяльність». На думку Ю.В. Громико: «Реальна робота з майбутнім - це, перш за все, освоєння проектних і дослідницьких методів мислення, отримання принципово нових знань і вживання їх в конкретних практичних ситуаціях». Особливості дослідного методу полягають в тому, що він «організовує творчий пошук і застосування знань, забезпечує оволодіння методами наукового пізнання в процесі діяльності по їх пошуку, є умовою формування інтересу, потреби у творчій діяльності, в самоосвіті».

У нормативних документах, концепціях і програмах різного рівня, наукової і науково-популярній літературі, в різних періодичних друкованих виданнях, ресурсах мережі Інтернет поняття «обдарованість» часто підміняють термінами «обдарована дитина», «здібності», «талант», «геніальність». Широке використання даних термінів у повсякденному житті створює ілюзію їх однакового розуміння всіма, хто цікавиться проблемами виявлення і розвитку обдарованості дітей. Неможливість визначити поняття «обдарованість» одним або декількома ознаками, на думку Є.І. Щєбланова, привело до створення більш сотні теорій обдарованості, в кожній з яких було використано межі і

рівні, які визнаються системоутворюючими при одному психологічному підході, але не вважаються такими при інших підходах.

У світовій історії досить прикладів, що підтверджують думку про труднощі ідентифікації ознак обдарованості у дітей. У книзі «Педагогічна генетика. Родовід альтруїзму» В.П. Ефроїмсон вказує на цілий ряд видатних особистостей, яких в підлітковому віці записали в безнадійні учні, таких, наприклад, як Ю. Лібіх, У. Черчилль, А. Швейцер, Т. Едісон, А. Ейнштейн. «Невже хто-небудь може сказати, що ці люди були дійсно нездатні?» - Риторично зауважує автор ідеї «незліченності людських пірамід», і продовжує: «Без сумніву можна стверджувати, що вони були не здатні вчитися в невідповідних для них школах у нерозуміючих їх вчителів. Вони були нездатні вчитися так само, як всі інші ...»

Аналіз сучасних теорій, концепцій і моделей обдарованості дозволяє стверджувати, що обдарованість не статична особистісна характеристика, а динамічний ресурс. У зв'язку з цим «центр ваги» в роботі з виявлення та розвитку обдарованості учнів зміщується в бік різнобічного розвитку особистості кожної дитини через підвищення якості шкільної освіти та створення соціально-педагогічних умов для реалізації особистісного потенціалу учнів.

Ключем до вирішення проблеми виявлення та розвитку обдарованості дітей є поняття «обдарованість». Найбільш «екологічно» (точка зору автора даної публікації) це поняття сформульовано в «Робочій концепції обдарованості»: обдарованість - це системне, розвивається протягом життя якість психіки, яка визначає можливість досягнення людиною більш високих, непересічних результатів в одному або декількох видах діяльності по порівняно з іншими людьми. В даному визначенні обдарованість оцінюється через успішність оволодіння діяльністю і її розвиток. При такому розумінні основною характеристикою обдарованості є творча ініціатива, спрямована на позитивне перетворення діяльності (створення творчого продукту) і є одночасно чинником цілісного розвитку і прояву творчої природи психіки особистості.

В цілому поняття обдарованість є соціально-ризикованим, схильним до ефекту інверсії, і, як віддалений перспективний результат, що характеризує досягнення особистістю вершини розвитку, не підлягає вимірюванню через відсутність цілісного підходу, хоча б, в шкільних умовах. В даний час немає ні шкали вимірювання, ні одиниці виміру (аналізу) обдарованості як цілісної характеристики особистості.

Дійсно, процес ідентифікації ознак обдарованості у дітей не можна вважати конгруентним висловом «виявлення обдарованих дітей», так як жоден фахівець після проведення процедури діагностики не може зі стовідсотковою впевненістю заявити: «Так, ця дитина - обдарований!» (Або, що зовсім неприйнятно, констатувати відсутність будь-якої обдарованості у дитини). Звідси випливає, що сьогодні в умовах відсутності загально визнаного в науковому світі визначення, що розкриває цілісний зміст і «формулу»

вимірювання обдарованості, особливого значення набувають застосування екологічно валідних методів діагностики ознак обдарованості кожної дитини протягом усього освітнього процесу в школі.

Виявлення та розвиток обдарованості дітей утворюють єдину систему. Якщо виявлення обдарованості дітей - це процес цілеспрямованого створення соціально-педагогічних умов, що дозволяють ідентифікувати змістовну спрямованість обдарованості дітей, розвиток обдарованості дітей - це процес позитивної зміни творчої ініціативи дітей в межах диверсифікації їх особистостей.

Сьогодні пріоритетною метою шкільної освіти є забезпечення умов для виявлення і розвитку обдарованості всіх учнів. Узагальнення досвіду різних освітніх установ, що здійснюють комплексний супровід обдарованості дітей, дозволило уточнити основні соціально-педагогічні умови, що сприяють ефективному виявленню та розвитку обдарованості дітей, серед яких:

- гармонійний розвиток особистості дитини, гарантоване широкою творчою освітнім середовищем школи;
- рівні можливості для всіх учнів;
- професійна культура педагогів;
- створення ситуації успішності;
- мотивація учнів;
- якість освітнього процесу та індивідуалізація навчання;
- формування культури дослідницької діяльності учнів;
- психологічний супровід виявлення і розвитку обдарованості учнів;
- взаємодія сім'ї, школи і соціуму.

Далі хотілося б докладніше зупинитися на наступних поняттях, що мають безпосереднє відношення до заявленої теми. В умовах шкільної освіти розрізняють проектну діяльність, проектно-дослідницьку діяльність та навчально-дослідницьку діяльність (дослідницьку діяльність) учнів.

Проектна діяльність учнів - спільна навчально-пізнавальна діяльність учнів, що має спільну мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямована на досягнення загального результату діяльності. Неодмінною умовою проектної діяльності є наявність заздалегідь вироблених уявлень про кінцевий продукт діяльності, етапів проектування та реалізації проекту, включаючи його осмислення і рефлексію результатів діяльності. Проектно-дослідницька діяльність - діяльність з проектування власного дослідження, що припускає виділення цілей і завдань, виділення принципів відбору методик, планування ходу дослідження, визначення очікуваних результатів, оцінка можливості бути реалізованим дослідження, визначення необхідних ресурсів. Є організаційною рамкою дослідження.

Дослідницька діяльність учнів - діяльність учнів, пов'язана з рішенням творчого завдання із заздалегідь невідомим рішенням і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері: постановку проблеми, вивчення теорії, присвяченій даній проблематиці, підбір методик

дослідження і практичне оволодіння ними, збір власного матеріалу, його аналіз і узагальнення, науковий коментар, власні висновки. Будь-яке дослідження, неважливо, в якій області природних або гуманітарних наук воно виконується, має подібну структуру.

Так як в даний час немає реально-застосовної в умовах шкільної освіти методики вимірювання обдарованості як цілісної характеристики особистості, ми не можемо оцінити обдарованість дитини, але «побачити» її ознаки і розвивати їх через успішність оволодіння діяльністю і її розвиток, матеріалізовану в творчому продукті, цілком реально.

В нашій школі створені необхідні і достатні умови для включення всіх учнів у дослідницьку діяльність: є підготовлені до керівництва дослідницькою діяльністю учнів педагоги, забезпечено навчально-методичний супровід дослідницької діяльності учнів, функціонує шкільне наукове товариство, забезпечено наукове консультування організації дослідницької діяльності співробітниками московського педагогічного державного університету. Протягом навчального року кожен учень школи під керівництвом наукового консультанта виконує дослідницьку або проектну роботу (як правило, учні 1-2-класів виконують колективну роботу). Параметри включеності дитини в дослідну або проектну діяльність залежать від індивідуального рівня навчально-пізнавальної компетентності та вікових особливостей учня, закономірностей мислення, закономірностей соціалізації дітей даного віку. У старшій школі навчальні дослідження здійснюються відповідно до функцій і спрямованістю профільних курсів.

Головною цінністю навчального дослідження є розвиток особистості учня за допомогою формування індивідуальної культури дослідницької діяльності. У зв'язку з цим результати дослідницької діяльності учня слід розділити на зовнішній і внутрішній. Зовнішній результат (продукт) - це засіб вирішення проблеми дослідження, результат розвитку діяльності з ініціативи учня. Внутрішній результат - це успішний досвід здійсненої дослідницької діяльності, прийняті цінності, тобто розвиток культури дослідницької діяльності учня в межах розвитку його особистості в цілому.

Наша ідея виявлення і розвитку обдарованості дітей, що виражається в необхідності залучення всіх учнів школи в дослідну діяльність, має два аспекти втілення. Перший аспект полягає в застосуванні дослідницького підходу для виявлення ініціативи учня до розвитку діяльності, при цьому, наявний актуальний рівень культури дослідницької діяльності, застосовується учням, як в ході реалізації навчального дослідження, так і в інтелектуальній змагальній діяльності, наприклад, в інтелектуальних іграх, марафонах, інтернет-турнірах і ін. Другий аспект полягає в моделюванні на основі дослідницького підходу індивідуальних освітніх траєкторій всіх учнів школи (в процесі отримання шкільної освіти кожен учень виконує 9-10 дослідних або проектних робіт в контексті власних пізнавальних інтересів). Реалізація даної ідеї забезпечується методичним і дидактичним ресурсами внутрішньої системи формування культури дослідницької діяльності учнів.

Інтегрована в освітній процес дослідницька діяльність забезпечує глибину занурення учня в зміст досліджуваного явища, актуалізує мотивацію і підвищує інтерес до процесу навчання, сприяє позитивному якійсній зміні особистості дитини в цілому. В процесі реалізації навчального дослідження або проектної роботи відбувається осмислення дитиною загальнолюдських цінностей, вироблення особистого ставлення до них.

Важлива роль в процесі формування культури дослідницької діяльності учнів відводиться системі оцінки її якості, що складається з декількох взаємопов'язаних компонентів:

- систематичного моніторингу дослідницької діяльності учнів;
- оцінки дослідницької діяльності учня в процесі навчання на елективній курсі «Основи навчального дослідження»;
- попередньої оцінки проекту (дослідження) учня експертною радою шкільного наукового товариства - внутрішньої оцінки;
- оцінки захисту дослідницької (проектної) роботи учня експертною радою в ході шкільної конференції - зовнішньої оцінки;
- самооцінки автора дослідницької (проектної) роботи;
- результативності участі в конференціях, конкурсах дослідницької спрямованості різного рівня;
- оцінки дослідницької (проектної) діяльності учня керівником (науковим консультантом) роботи.

Серед завдань моніторингу розглядаються:

- систематичний збір, обробка та зберігання інформації, проведення системного і порівняльного аналізів, прогнозування розвитку системи формування культури дослідницької діяльності учнів школи;
- координація діяльності всіх учасників моніторингу в школі;
- оперативне виявлення динаміки і основних тенденцій в розвитку внутрішньої системи формування культури дослідницької діяльності учнів;
- визначення рівнів культури дослідницької діяльності учнів;
- виявлення діючих на якість культури дослідницької діяльності факторів і вироблення ефективних засобів усунення негативних явищ в організації дослідницької діяльності учнів;
- надання інформації про стан внутрішньої системи формування культури дослідницької діяльності учнів методичного та педагогічного радам, шкільного наукового товариства, громадськості.

Моніторинг ґрунтується на кількісному і якісному аналізах, за результатами яких визначаються позитивні і негативні тенденції при здійсненні дослідницької діяльності учнів. Провідне місце в шкільному моніторингу займає педагогічна оцінка, яка повинна бути адекватною, справедливою і об'єктивною. Дослідницька діяльність сама створює базу для розробки системи моніторингу якості освіти школи, в якому вона впроваджується або вже стала складовою частиною навчального або управлінського процесів. Це дозволяє проводити моніторинг дослідницької

діяльності на всіх її етапах, враховувати ступінь включеності учасників даного процесу, розвиток їх компетенцій, урізноманітнити види реалізованих проєктів, наповнювати навчальний процес новими формами навчальної діяльності для його розвитку і вдосконалення. Результати моніторингу на кожному етапі дослідницької діяльності учня вносяться в єдину базу даних. Протягом навчального року база даних наповнюється інформацією, дозволяючи відслідковувати, аналізувати процес реалізації роботи кожного учня.

Моніторинг здійснюється в двох формах і на двох рівнях. Форми моніторингу: постійний (безперервний) моніторинг (здійснюється безперервно після постановки завдань і створення системи запитів з відповідною технологією збору і обробки інформації) і періодичний моніторинг (здійснюється періодично) відповідно до програми моніторингу.

Форми моніторингу: постійний (безперервний) моніторинг (здійснюється безперервно після постановки завдань і створення системи запитів з відповідною технологією збору і обробки інформації) і періодичний моніторинг (здійснюється періодично) відповідно до програми моніторингу. Рівні моніторингу: попередній (первинний) і контрольний. На попередньому рівні в ході систематичного уявлення авторами частини виконаної роботи за проєктом або дослідженням на зборах ради шкільного наукового товариства виявляються слабкі місця роботи учня. Для підвищення якості виконаної частини дослідницької або проєктної роботи застосовується наступний інструментарій, що становить основу моніторингового сервісу: індивідуальне та групове консультування авторів та керівників проєктів і досліджень, організація семінарів для керівників робіт учнів. На контрольному рівні фіксуються факти усунення негативних явищ, виявлених на попередньому рівні моніторингу.

Дуже важливим компонентом вищеописаної моделі є оцінка дослідницької діяльності учнів в процесі навчання на елективній курсі, що забезпечує цілеспрямоване формування культури дослідницької діяльності учнів. Елективний курс «Основи навчального дослідження» визначає загальношкільні «правила гри» як для учнів, так і для педагогів при здійсненні і консультуванні дослідницької діяльності. Курс є і без спотворень доносить до учнів основи, елементарні правила розробки і втілення навчального дослідження. В якості основного компонента навчально-методичного комплексу елективного курсу виступає навчальний посібник для учнів «Як коректно провести навчальний дослідження», що відображає авторську позицію М.М. Новожилова, С.Г. Ворощікова, І.В. Таврель.

Результативність участі в конкурсах, конференціях різного рівня доповнює традиційні контрольні-оціночні засоби і підвищує об'єктивність оцінки якості формування культури дослідницької діяльності учнів. Застосування цього критерію системної оцінки не тільки дозволяє враховувати результати, досягнуті учнями в дослідницькій діяльності, побачити в динаміці «картину» значущих освітніх результатів в цілому, але і сприяє підвищенню

пізнавальної активності учнів, зростанню рівня усвідомлення ними своїх інтересів і можливостей, демонстрації їх здібностей практично застосовувати знання і вміння в соціально значущих видах діяльності. Організатори дослідницької діяльності в школі ставлять перед собою практичну мету - виявити рівень дослідницької культури учня, забезпечити супровід індивідуального розвитку учня в широкому освітньому контексті.

З нашої точки зору, подібне етикетування не сприяє консолідації суспільства і формування соціокультурного простору, в рамках якого можливий розвиток потенціалу всіх школярів. Нашу позицію, як не можна краще, підтверджують слова М.А. Холодної: «Людська цивілізація, безумовно, існує за рахунок сверходарєнних людей (таких людей ми називаємо геніями). Однак повсякденне життя суспільства - в тому числі якості життя людей - в значній мірі визначається обдарованими (компетентними) дорослими (винахідливими інженерами, талановитими художниками, ефективними дипломатами, мудрими вчителями, невгамовними в своїх інтелектуальних пошуках вченими і т.п.). Саме ці «просто обдаровані» дорослі продуктами своєї праці, своєю життєвою позицією, своїм впливом на інших людей створюють і підтримують ту інтелектуально-культурну атмосферу, в якій можуть плідно жити і працювати».

Література:

1. Богоявленская, Д.Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности? // Журнал Высшей школы экономики. Т.1. Психология. – 2004. – № 2. – С. 54-65.
2. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности /Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева и др.; под ред. В.Д. Шадрикова. – 2-е изд., расш. и перераб. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 2003. – 68 с.
3. Меренкова, О.А. научно-исследовательская работа в школе: в помощь учителю, классному руководителю. Методическое пособие. – М.: УЦ Перспектива, 2011. – 48 с.
4. Холодная, М.А. Эволюция детской одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития // Психологический журнал. – 2011. – № 5. – С. 69-78.

Ярмак С. В.,
молодший науковий співробітник
відділу проектування розвитку
обдарованості
Інституту обдарованої дитини
НАПН України

ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ШЛЯХ ДО РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Анотація: в даній статті, автором розглядається науково-обґрунтований підхід до комплексу організаційно-методичних, інформаційних, дидактичних і психолого-педагогічних задач, які є ґрунтовною базою створення сприятливих умов для організації проектної та дослідницької діяльності, що є обов'язковою ланкою у розвитку академічної обдарованості у учнів старших класів.

Ключові слова: академічна обдарованість, дослідницька діяльність, навчально-пізнавальна проектна діяльність, творчий потенціал.

Annotation: in this article, the author considers a scientifically grounded approach to a complex of organizational-methodical, informational, didactic and psychological-pedagogical tasks, which is a solid basis for creating favorable conditions for the organization of design and research activities, which is an obligatory link in the development of academic gifted in high school students.

Key words: academic talent, research activity, educational-cognitive project activity, creative potential.

Широкомасштабні перетворення, що відбуваються на початку ХХІ століття у всіх сферах сучасного суспільства зажадали істотних змін в системі освіти, а саме: коригування змістовних, методичних, технологічних аспектів освіти, перегляду старих ціннісних пріоритетів, цільових установок і педагогічних засобів.

Як відомо, класична парадигма освіти, яка домінує в системі освіти минулих років, орієнтувала на передачу учневі відомих зразків знань, умінь і навичок. Основним видом діяльності того, хто навчається була репродуктивна, а відносини між учителем і навчаються були монологічними, суб'єкт - об'єктними. Зміни в суспільному житті вимагають розвитку нових способів освіти, педагогічних технологій, що мають справу з індивідуальним розвитком особистості, творчої ініціативою, навички самостійного руху в інформаційних полях, формування у того, хто навчається універсального вміння ставити і вирішувати завдання для вирішення у житті проблем - професійної діяльності, самовизначення, повсякденному житті. Нова парадигма освіти, введення другого покоління акцент переносить на виховання справді вільної особистості, формування у дітей здатності самостійно мислити, добувати і застосовувати знання, ретельно обмірковувати прийняті рішення і чітко

планувати дії, ефективно співпрацювати в різноманітних за складом і профілю групах, бути відкритими для нових контактів і культурних зв'язків. Основним видом діяльності є творча діяльність учня, де він стає суб'єктом. Відносини між учителем і учнем стають діалогічними.

Це вимагає широкого впровадження в освітній процес альтернативних форм і способів ведення освітньої діяльності.

Цим обумовлено введення в освітній контекст освітніх установ методів і технологій на основі проектної та дослідницької діяльності учнів.

Організація проектної та дослідницької діяльності учнів в освітніх установах вимагає грамотного науково-обґрунтованого підходу і вирішення комплексу задач організаційно-управлінських, навчально-методичних, кадрового забезпечення, організаційно-методичних, інформаційних, дидактичних і психолого-педагогічних. Ці завдання можуть вирішуватися в будь-якому навчальному закладі при наявності ініціативної групи педагогів-однодумців на чолі з керівником, організатором навчально-виховного процесу та наукового керівництва розвитком цієї діяльності з боку фахівця або наукової установи. Цим педагогам потрібно певний рівень науково-методичної підготовки, володіння технологією проектування і дослідницьким методом.

Дослідницька діяльність учнів - діяльність учнів, пов'язана з рішенням учнями творчої, дослідницької задачі з заздалегідь невідомим рішенням (на відміну від практикуму, що служить для ілюстрації тих чи інших законів природи) і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері, нормовану виходячи з прийнятих в науці традицій: постановку проблеми, вивчення теорії, присвяченій даній проблематиці, підбір методик дослідження та практичне оволодіння ними, збір власного матеріалу, його аналіз і узагальнення, науковий коментар, власні висновки. Будь-яке дослідження, неважливо, в якій області природних або гуманітарних наук воно виконується, має подібну структуру. Такий ланцюжок є невід'ємною приналежністю дослідницької діяльності, нормою її проведення.

Проектна діяльність учнів - спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність учнів, що має спільну мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямована на досягнення загального результату діяльності. Неодмінною умовою проектної діяльності є наявність заздалегідь вироблених уявлень про кінцевий продукт діяльності, етапів проектування (вироблення концепції, визначення цілей і завдань проекту, доступних і оптимальних ресурсів діяльності, створення плану, програм і організація діяльності по реалізації проекту) та реалізації проекту, включаючи його осмислення і рефлексію результатів діяльності.

Проектна діяльність учнів - спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність учнів, що має спільну мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямована на досягнення загального результату діяльності. Неодмінною умовою проектної діяльності є наявність заздалегідь вироблених уявлень про кінцевий продукт діяльності, етапів проектування (вироблення концепції, визначення цілей і завдань проекту, доступних і оптимальних

ресурсів діяльності, створення плану, програм і організація діяльності по реалізації проекту) та реалізації проекту, включаючи його осмислення і рефлексію результатів діяльності.

Проектно-дослідницька діяльність - діяльність з проектування власного дослідження, що припускає виділення цілей і завдань, виділення принципів відбору методик, планування ходу дослідження, визначення очікуваних результатів, оцінка можливості бути реалізованим дослідження, визначення необхідних ресурсів. Є організаційною рамкою дослідження.

Навчальне дослідження і наукове дослідження. Головним змістом дослідження в сфері освіти є те, що воно є навчальним. Це означає що його головною метою є розвиток особистості, а не отримання об'єктивно нового результату, як в "великий" науці. Якщо в науці головною метою є виробництво нових знань, то в освіті мета дослідницької діяльності - у придбанні учням функціонального навички дослідження як універсального способу освоєння дійсності, розвитку здатності до дослідницького типу мислення, активізації особистісної позиції учня в освітньому процесі на основі придбання суб'єктивно нових знань (т. е. самостійно отриманих знань, які є новими і особистісно значущими для конкретного учня).

Тому при організації освітнього процесу на основі дослідницької діяльності на перше місце постає завдання проектування дослідження. При проектуванні дослідницької діяльності учнів як основа береться модель і методологія дослідження, розроблена і прийнята в сфері науки за останні кілька століть. Ця модель характеризується наявністю декількох стандартних етапів, присутніх в будь-якому науковому дослідженні незалежно від тієї предметної області, в якій воно розвивається. При цьому розвиток дослідницької діяльності учнів нормується виробленими науковим співтовариством традиціями з урахуванням специфіки навчального дослідження - досвід, накопичений в науковому співтоваристві, використовується через завдання системи норм діяльності.

Розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин при розвитку дослідницької діяльності. У типовій освітній ситуації, яка, як правило, визначає характер навчального процесу, реалізується стандартна позиційна схема «вчитель» - "учень". Перший транслює знання, другий їх засвоює; все це відбувається в рамках відпрацьованої класно-урочної схеми. При розвитку дослідницької діяльності ці позиції стикаються з реаліями: немає готових еталонів знання, які настільки звичні для класної дошки: явища, побачені в живій природі чисто механічно не вписуються в готові схеми, а вимагають самостійного аналізу в кожній конкретній ситуації. Це ініціює початок еволюції від об'єкт-суб'єктної парадигми освітньої діяльності до ситуації спільного збагнення навколишньої дійсності, вираженням якої є пара "колега-колега". Друга складова - "наставник-молодший товариш» припускає ситуацію передачі навичок практичної діяльності, пов'язаних з освоєнням дійсності від учителя, ними володіє, до учня. Ця передача відбувається в тісному особистісному контакті, що обумовлює високий особистий авторитет позиції "наставник" і фахівця,

педагога, її носія. Головним результатом розглянутої позиційної еволюції є розширення меж толерантності учасників дослідницької діяльності.

Сучасне розуміння сенсу дослідницької діяльності учнів. У розвитку дослідницької діяльності учнів в Росії є давні традиції. Так, у багатьох регіонах створювались і функціонували юнацькі науково-технічні товариства і малі академії наук. Діяльність багатьох юнацьких науково-технічних товариств нерідко зводилася до реалізації в середовищі старших школярів моделі функціонування академічних дослідницьких колективів, реалізації в спрощеному вигляді дослідницьких завдань лабораторій науково-дослідних інститутів. Головною метою цієї діяльності було підготовка абітурієнтів для ВНЗ та формування молодого змiни для науково-дослідних інститутів. На ділі це означало реалізацію навчально-виховного процесу в більш індивідуалізованій вигляді в додатково вводиться предметної області. В сучасних умовах, коли актуальне питання про зниження навчального навантаження дітей, значення терміну "дослідницька діяльність учнів" набуває дещо іншого значення. У ньому зменшується частка профорієнтаційного компонента, факторів наукової новизни досліджень, і зростає зміст, пов'язане з розумінням дослідницької діяльності як інструменту підвищення якості освіти.

Відмінність дослідницької діяльності від проектної і конструктивної. Головним результатом дослідницької діяльності є інтелектуальний продукт, який встановлює ту чи іншу істину в результаті процедури дослідження і представлений в стандартному вигляді. Необхідно підкреслити самоцінність досягнення істини в дослідженні як його головного продукту. Часто в умовах конкурсів та конференцій можна зустріти вимоги практичної значущості, застосовності результатів дослідження, характеристики соціального ефекту дослідження (наприклад, природоохоронний ефект). Така діяльність, хоча часто називається організаторами дослідницької, переслідує інші цілі (самі по собі не менш значущі) - соціалізації, напрацювання соціальної практики засобами дослідницької діяльності. Керівник дитячої дослідницької роботи повинен віддавати собі звіт в зміщенні цілей проведеної роботи при введенні подібних вимог.

Специфіка реалізації дослідницьких завдань в школі. Не менш важливі обмеження накладають на тематику, характер і обсяг досліджень вимоги вікової психології. Для юнацького віку характерні ще невисокий загальний освітній рівень, несформованість світогляду, нерозвиненість здатності до самостійного аналізу, слабка концентрація уваги. Надмірний обсяг роботи і її спеціалізація, які призводять до відходу у вузьку предметну область, можуть завдати шкоди загальній освіті та розвитку, які є, безумовно, головним завданням в цьому віці. Тому далеко не кожна дослідницька задача, привнесена з науки, придатна для реалізації в освітніх установах. Такі завдання повинні відповідати певним вимогам, пов'язаними із загальними принципами проектування дослідницьких завдань учнів у різних областях знань.

Класифікація задач за складністю. Серед вимог, що пред'являються до завдань, такі, як обмеженість обсягу експериментального матеріалу,

математичного апарату обробки даних, обмеженість міжпредметного аналізу. За ступенем складності аналізу експериментальних даних ми поділяємо задачі на завдання практикуму, власне дослідні і наукові.

Завдання практикуму служать для ілюстрації будь-якого явища. В цьому випадку змінюється який-небудь параметр (наприклад, температура) і досліджується пов'язане з цим зміна, наприклад, обсягу. Результат стабільний і не вимагає аналізу.

Дослідницькі завдання представляють собою клас задач, які застосовні в освітніх установах. У них досліджувана величина залежить від декількох нескладних факторів (наприклад, забрудненість місцевості в залежності від відстані до труби заводу і метеоумов). Вплив факторів на досліджувану величину являє собою прекрасний об'єкт для аналізу, посилюючи її.

У наукових завданнях присутні багато факторів, вплив яких на досліджувані величини досить складно. Аналіз таких задач вимагає широкого кругозору і наукової інтуїції і незастосовні в освітньому процесі.

Подання досліджень. Подання дослідження, особливо в сучасності, має вирішальне значення у всій роботі. Наявність стандартів подання є характерним атрибутом дослідницької діяльності і виражено досить жорстко на відміну, наприклад, від діяльності в сфері мистецтва. Таких стандартів в науці кілька: тези, наукова стаття, усна доповідь, дисертація, монографія, популярна стаття. У кожному із стандартів визначені характер мови, обсяг, структура. При поданні керівник і учень повинен з самого початку визначитися з тим жанром, в якому він працює, і строго слідувати його вимогам. Найбільш популярними на сучасних юнацьких конференціях є жанри тез, статті, доповіді. При цьому в цих формах може бути представлені і не дослідні роботи, а, наприклад, реферати або описові роботи.

Класифікація творчих робіт учнів в галузі природничих та гуманітарних наук. Аналіз представлених на конференції і конкурси робіт дозволяє виділити наступні їх типи:

Проблемно-реферативні - творчі роботи, написані на основі декількох літературних джерел, які передбачають зіставлення даних різних джерел і на основі цього власне трактування поставленої проблеми.

Експериментальні - творчі роботи, написані на основі виконання експерименту, описаного в науці і має відомий результат. Носять скоріше ілюстративний характер, припускають самостійну трактування особливостей результату в залежності від зміни вихідних умов.

Натуралістичні і описові - творчі роботи, спрямовані на спостереження і якісний опис якого-небудь явища. Можуть мати елемент наукової новизни. Відмінною особливістю є відсутність коректної методики дослідження. Однією з різновидів натуралістичних робіт є роботи суспільно-екологічного спрямування. Останнім часом, мабуть, з'явилося ще одне лексичне значення терміну "екологія", що позначає громадський рух, спрямований на боротьбу з антропогенними забрудненнями навколишнього середовища. Роботи, виконані в цьому жанрі, часто грішать відсутністю наукового підходу.

Дослідницькі - творчі роботи, виконані за допомогою коректної з наукової точки зору методики, що мають отриманий за допомогою цієї методики власний експериментальний матеріал, на підставі якого робиться аналіз і висновки про характер досліджуваного явища. Особливістю таких робіт є не можливість запланувати результат, який можуть дати дослідження.

В організоване навчання в загальноосвітньому закладі рекомендується включення дослідницької діяльності в рамках інтегрованої програми загального та додаткової освіти. При цьому дослідницька діяльність може бути включена: в курси, що входять до базового навчального плану (інваріантний компонент - технологія, елементи проектного дослідження в рамках державних програм з основних предметів); в години шкільного компонента (курси за методологією і історії наукового дослідження, теоретичні спеціалізовані предмети); в блок додаткової освіти (групові теоретичні та практичні заняття за окремими тематичними напрямками, індивідуальні заняття та консультації за темами виконуваних досліджень), систему теоретичної і практичної підготовки, самостійних досліджень під час проведення виїзних заходів в канікулярний час (екскурсії та експедиції). На основі технології дослідницької діяльності може бути реалізована модель профільної школи як на базі загальноосвітнього закладу, так і в кооперації з установами додаткової та вищої професійної освіти.

Дослідницька діяльність учнів є технологією додаткової освіти, оскільки має два обов'язкових для додаткової освіти ознаки:

"Гнучкі освітні програми, які вибудовуються відповідно до специфіки виконуваної завдання, схильностями і здібностями конкретного учня;

"Наявність індивідуальних форм роботи педагога і учня - групові та індивідуальні заняття та консультації, виїзні заходи, семінари та конференції.

Для кожного учасника освітнього процесу актуально розставити свої акценти при плануванні та організації даного виду діяльності учнів.

При цьому для керівника освітнього закладу важливо розуміти:

- Що дає проектна і дослідницька діяльність навчаються поряд з традиційним способом навчання?

- Як змінюється роль вчителя і учня в навчальному процесі?

- Як навчити вчителів керувати роботою учнів?

- Як залучити в школу вчених і фахівців з наукової галузі для консультування з питань організації дослідницької діяльності?

- Як змінюється організація навчального процесу освітньої установи?

- Як оцінюється успішність роботи студента в проектної та дослідницької діяльності?

- Як розробити програму роботи освітнього закладу з розвитку дослідницької діяльності і звідки залучити ресурси для її реалізації?

- Які збільшення в ЗУН, в розвитку і вихованні учня можуть бути отримані в результаті виконання одного проекту або дослідження, серії проектів або досліджень, в кінці циклу навчання?

Завуча необхідно розібратися в наступних питаннях:

- Все перераховане в розділі для керівника школи.
- Як скласти розклад занять для використання необхідних у навчальному проекті або дослідженні ресурсів (інформаційних, матеріально-технічних, аудиторних, кадрових)?
- Як узгодити тематичні плани курсів предметів, в рамках яких виконується навчальний проект або дослідження. (Разом з учителями)?
- Як організувати моніторинг формування ЗУН необхідних для виконання навчального проекту або дослідження?
- Як підібрати навчальні проекти і дослідження, що відповідають специфіці школи, особливостей класу, завданням УВП. (Разом з учителями)?
- Як організувати моніторинг формування навичок самостійності, використовуваних при виконанні навчального проекту або дослідження?
- Як вибудувати серію проектів або досліджень одного учня для послідовного формування специфічних умінь і навичок проектної та дослідницької діяльності. (Разом з учителями)?

Вчителю потрібно знати:

- Все, що перераховано в розділі для завуча з позначкою "разом з учителями".
- Як скласти навчально-тематичний план курсу, в якому передбачається проектна або дослідницька діяльність учнів?
- Як підготувати учнів до роботи над навчальним проектом або дослідженням?
- Як адаптувати відомий навчальний проект або дослідження до особливостей свого класу, установи освіти і умов наявного забезпечення?
- Як розробити навчальний проект або дослідження?
- Як оцінити виконання педагогічних завдань в результаті виконання навчального проекту або дослідження?
- Як здійснити навчальний проект або дослідження. Які форми освітньої діяльності застосовувати?
- З ким консультиватися з питань змісту проектної дослідницької діяльності?

У теоретичних і методичних питань стосовно даної проблеми можуть бути корисні матеріали публікацій, методичних та інформаційних сайтів (див. Додатки 1 і 2), а також доцільно використовувати можливості курсової та модульної підготовки вчителів з дослідницької та проектної діяльності учнів в системі підвищення кваліфікації МІОО за відповідною тематиці.

Саме вирішальне ланка цієї новації - учитель. Змінюється роль вчителя і не тільки в проектно-дослідному навчанні. З носія знань та інформації, всезнаючого оракула, вчитель перетворюється в організатора діяльності, консультанта і колегу по вирішенню проблеми, добування необхідних знань і інформації з різних (може бути і нетрадиційних) джерел. Робота над навчальним проектом або дослідженням дозволяє вибудувати безконфліктний педагогіку, разом з дітьми знову і знову пережити натхнення творчості, перетворити освітній процес з нудного в результативну творчу творчу роботу.

Навчальний проект або дослідження з точки зору того, хто навчається - це можливість максимального розкриття свого творчого потенціалу. Це діяльність, дозволить проявити себе індивідуально або в групі, спробувати свої сили, докласти свої знання, принести користь, показати публічно досягнутий результат. Це діяльність, спрямована на рішення цікавою проблеми, сформульованої часто самими учнями у вигляді завдання, коли результат цієї діяльності - знайдений спосіб розв'язання проблеми - носить практичний характер, має важливе прикладне значення і, що дуже важливо, цікавий і значимий для самих відкривачів.

Навчальний проект або дослідження з точки зору вчителя - це інтегративне дидактичний засіб розвитку, навчання і виховання, яке дозволяє виробляти і розвивати специфічні вміння і навички проектування і дослідження в учнів, а саме вчити:

- проблематизації (розгляду проблемного поля і виділенню підпроблем, формулювання провідної проблеми і постановці завдань, що впливають з цієї проблеми);

- целепокладанню і планування змістовної діяльності учня;

- самоаналізу і рефлексії (результативності та успішності вирішення проблеми проекту);

- представлення результатів своєї діяльності і ходу роботи;

- Презентації в різних формах, з використанням спеціально підготовлений продукт проектування (макета, плаката, комп'ютерної презентації, креслень, моделей, театралізації, відео, аудіо та сценічних вистав і ін.);

- пошуку і відбору актуальної інформації і засвоєнню необхідного знання;

- практичної застосування шкільних знань в різних, в тому числі і нетипових, ситуаціях;

- Вибір, освоєння та використання відповідної технології виготовлення продукту проектування;

- проведення дослідження (аналізу, синтезу, висунення гіпотези, деталізації і узагальнення).

Оволодіння самостійної проектною та дослідницької діяльністю навчаються в освітньому закладі має бути збудовано у вигляді цілеспрямованої систематичної роботи на всіх щаблях освіти.

Для учнів в початковій школі

При організації даної роботи в початковій школі необхідно враховувати вікові психолого-фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. А саме: Теми дитячих робіт вибираються зі змісту навчальних предметів або близькі до них. Проблема проекту або дослідження, що забезпечує мотивацію включення в самостійну роботу, повинна бути в області пізнавальних інтересів дитини і перебувати в зоні найближчого розвитку. Тривалість виконання проекту або дослідження доцільно обмежити 1-2 тижнями в режимі урочно-позаурочних занять або 1-2 здвоєними уроками.

Важливо при цьому ставити разом з дітьми і навчальні цілі по оволодінню прийомами проектування і дослідження як загальнонавчальних умінь. Доцільно в процесі роботи над темою включати екскурсії, прогулянки-спостереження, соціальні акції, роботу з різними текстовими джерелами інформації, підготовку практично значущих продуктів і широку громадську презентацію (із запрошенням старших хлопців, батьків, колег педагогів і керівників).

Поряд з формуванням умінь по окремих елементах проектної та дослідницької діяльності в учнів на традиційних заняттях починаючи з 2 класу (таких як: цілепокладання, формулювання питань, рефлексія, планування дій і так далі) можливе проведення в 3-му класі у 2-му півріччі одного проекту або дослідження, в 4-му - двох проектів або досліджень. Якщо дозволяють ресурси навчального часу, проектну та дослідницьку діяльність можна організовувати в урочний час, але за умови особистісно мотивованого включення дитини в роботу.

Для учнів у старшій школі

Формування належного рівня компетентності в проектної та дослідницької діяльності (тобто самостійне практичне володіння технологією проектування і дослідження) має досягатися до кінця 10 класу.

Теми і проблеми проектних і дослідницьких робіт підбираються відповідно до особистісних переваг кожного учня і повинні знаходитися в області їх самовизначення. Слід надавати перевагу індивідуальні або міні групові форми роботи. Виконання проектів або досліджень в 11 (випускному) класі може бути як окремі випадки видатних успіхів обдарованих учнів, або як курсове проектування на профільному предметі з подальшим захистом результатів в якості творчого іспиту. У старшій школі доцільно виконання робіт на базі і з залученням фахівців з профільних наукових установ, вищих навчальних закладів. Перспективно широке використання різноманітних форм проектної та дослідницької діяльності: експедицій, конференцій та ін.

Для учнів в установах додаткової освіти

Проектна та дослідницька форма роботи з учнями повинна бути пріоритетною. В умовах додаткової освіти немає жорстких рамок класно-урочної системи, вибір змісту, тематики і проблематики проектів і досліджень учнями відбувається в момент вибору секцій, гуртків і товариств, в які він відвідує. При виборі форми роботи тут також необхідно враховувати вікові особливості дітей. Залежно від рівня отриманих результатів необхідно надати можливість учням продемонструвати їх на публічних презентаціях різного рівня: перед однолітками, батьками, педагогами, для широкого загалу.

Де б ми не займалися проектної або дослідницької діяльністю з учнями необхідно пам'ятати, що головний результат цієї роботи - формування та виховання особистості, яка володіє проектної та дослідницької технологією на рівні компетентності

Забезпечення здійснення навчального проекту або дослідження

Для того щоб створити умови для самостійної творчої проектної та дослідницької діяльності навчаються, необхідно проводити підготовчу роботу. Повинні бути передбачені ресурси навчального часу, для того щоб уникнути перевантаження учнів і педагогів. Приступаючи до роботи, який навчається повинен володіти необхідними знаннями, вміннями і навичками (стартові ЗУН) у змістовній області проекту або дослідження. Йому знадобляться до певної міри сформовані специфічні вміння і навички (проектування або дослідження) для самостійної роботи. Нове знання для учнів в ході проекту або дослідження учитель може дати, але в дуже незначній обсязі і тільки в момент його затребуваності навчаються.

Кожен проект або дослідження повинні бути забезпечені всім необхідним: матеріально-технічне та навчально-методичне оснащення, кадрове забезпечення (додатково залучаються учасники, фахівці), інформаційні (фонд і каталоги бібліотеки, Інтернет, CD-Rom аудіо та відео матеріали і т.д.) і інформаційно-технологічні ресурси (комп'ютери та ін. техніка з програмним забезпеченням), організаційне забезпечення (спеціальний розклад занять, аудиторій, роботи бібліотеки, виходу в Інтернет), окреме від визначених занять місці (що не обмежують вільну діяльність приміщення з необхідними ресурсами і устаткуванням - медіатека). Різні проекти зажадають різний забезпечення. Проектна та дослідницька діяльність учнів спонукає до організації інформаційного простору навчального закладу.

Всі види необхідного забезпечення повинні бути наявні до початку роботи над проектом. В іншому випадку за проект не треба братися, або його необхідно переробляти, адаптувати під наявні ресурси. Недостатнє забезпечення проектної або дослідницької роботи може звести нанівець всі очікувані позитивні результати. Важливо пам'ятати, що завдання проекту або дослідження повинні відповідати віку і лежати в зоні найближчого розвитку учнів - інтерес до роботи і спроможність багато в чому визначають успіх. Крім того, необхідно забезпечити зацікавленість дітей в роботі над проектом або дослідженням - мотивацію, яка буде давати незатухаючий джерело енергії для самостійної роботи і творчу активність. Для цього потрібно на старті педагогічно грамотно зробити занурення в проект або дослідження, зацікавити проблемою, перспективою практичної і соціальної користі. В ході роботи включаються закладені в проектну і дослідницьку діяльність мотиваційні механізми.

Оскільки проведення проектної та дослідницької діяльності учнів вимагає значних ресурсних витрат (часу, матеріалів, обладнання, інформаційних джерел, консультантів тощо.), Формування специфічних умінь і навичок самостійної проектної та дослідницької діяльності доцільно проводити не тільки в процесі роботи над проектом або дослідженням, але і в рамках традиційних занять поелементно. Вони освоюються як загальношкільні (надпредметні) і з'єднуються загальне технологічне уміння в процесі роботи над проектом або дослідженням. Для цього використовуються спеціальні організаційні форми і методи, приділяється окрема увага в канві уроку.

Наприклад, проблемне введення в тему уроку, спільне або самостійне планування виконання практичного завдання, групові роботи на уроці, в тому числі і з рольовим розподілом роботи в групі.

Наступні елементи проектної та дослідницької діяльності потрібно формувати в процесі роботи над проектом або дослідженням і поза нею:

Мислєдіяльностних: висування ідеї (мозковий штурм), проблематизація, цілепокладання і формулювання завдання, висування гіпотези, постановка питання (пошук гіпотези), формулювання припущення (гіпотези), обґрунтований вибір способу або методу, шляхи в діяльності, планування своєї діяльності, самоаналіз і рефлексія;

Презентаційні: побудова усної доповіді (повідомлення) про виконану роботу, вибір способів і форм наочної презентації (продукту) результатів діяльності, виготовлення предметів наочності, підготовка письмового звіту про виконану роботу;

Комунікативні: слухати і розуміти інших, висловлювати себе, знаходити компроміс, взаємодіяти всередині групи, знаходити консенсус;

Пошукові: знаходити інформацію по каталогах, контекстний пошук, в гіпертексті, в Інтернет, формулювання ключових слів;

Інформаційні: структурування інформації, виділення головного, прийом і передача інформації, подання до різних форм, впорядковане зберігання і пошук;

Проведення інструментального експерименту: організація робочого місця, підбір необхідного обладнання, підбір і приготування матеріалів (реактивів), проведення власне експерименту, спостереження ходу експерименту, вимірювання параметрів, осмислення отриманих результатів.

Оцінювання успішності студента у виконанні проекту або дослідження

При оцінці успішності студента в проекті або дослідженні необхідно розуміти, що найбільш значимою оцінкою для нього є суспільне визнання спроможності (успішності, результативності). На позитивну оцінку гідний будь-який рівень досягнутих результатів. Оцінювання ступеня сформованості умінь і навичок проектної та дослідницької діяльності важливо для вчителя, який працює над формуванням відповідної компетентності у того, хто навчається. Можна оцінювати:

- ступінь самостійності у виконанні різних етапів роботи над проектом;
- ступінь включеності в групову роботу і чіткість виконання відведеної ролі;
- практичної використання предметних і загальношкільних навчальних досягнень;
- кількість нової інформації використаної для виконання проекту;
- ступінь осмислення використаної інформації;
- рівень складності і ступінь володіння використаними методиками;
- Оригінальний ідеї, способи вирішення проблеми;
- осмислення проблеми проекту і формулювання мети проекту або дослідження;

-рівень організації і проведення презентації: усного повідомлення, письмового звіту, забезпечення об'єктами наочності;

-володіння рефлексією;

-Творчі підхід в підготовці об'єктів наочності презентації;

-соціальне і прикладне значення отриманих результатів.

Найголовніше в проекті після визначення теми - це вироблення гіпотези, постановка проблеми, планування навчальних дій, зіставлення фактів.

Вся ця поетапна діяльність і формує культуру розумової праці учнів, привчаючи їх самостійно здобувати знання. Всьому цьому необхідно навчати дітей, і бажано, не в ході підготовки конкретного проекту, а заздалегідь в ході навчання предмету. Ось чому особливо актуальні сьогодні уроки-дослідження і уроки - проекти. Адже вони не тільки сприяють інтенсифікації навчального процесу, а й формують культуру розумової праці учнів, готуючи їх до створення самостійних проектів.

етап формування культури розумової праці учнів під час підготовки та презентації проекту - урок-дослідження.

Підготовка цього типу уроку передбачає організацію дослідницької діяльності учнів і педагогічну діяльність вчителя.

Навчальний проект або дослідження з точки зору учня - це можливість максимального розкриття свого творчого потенціалу. Це діяльність, дозволить проявити себе індивідуально або в групі, спробувати свої сили, докласти свої знання, принести користь, показати публічну досягнутий результат. Це діяльність, спрямована на рішення цікавою проблеми, сформульованої часто самими учнями у вигляді завдання, коли результат цієї діяльності - знайдений спосіб розв'язання проблеми - носить практичний характер, має важливе прикладне значення і, що дуже важливо, цікавий і значимий для самих відкривачів.

Література:

1. Борзенко В. И., Обухов А. С. Насильно мил не будешь. Подходы к проблеме мотивации в школе и учебно-исследовательской деятельности // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. М.: Народное образование, 2001. С. 80-88.

2. Громько Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования В. В. Давыдова // Изв. Рос. акад. образования.- 2000.- N 2.- С. 36-43.- (Филос.- психол. основы теории В. В. Давыдова).

3. Гузеев В. В. "Метод проектов" как частный случай интегративной технологии обучения.//Директор школы, № 6, 1995

4. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приёма до философии М., 1996

5. Гузеев В. В. Развитие образовательной технологии. - М., 1998

6. Демин И. С. Применение информационных технологий в учебно-исследовательской деятельности // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. М.: Народное образование, 2001. С. 144-150.

7. Дж. Дьюи. Демократия и образование: Пер. с англ. - М.: Педагогика-Пресс, 2000. - 384 с.
8. Лернер И. Я. Проблемное обучение. - М.: Знание, 1974.
9. Логинова Н. А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе. // Психологический журнал. 2000, том 21, № 5.
10. -Обухов А. С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения. // Народное образование, № 10, 1999.
11. Новикова Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности. // Народное образование, № 7, 2000, с 151-157
12. Пахомова Н. Ю. Метод учебных проектов в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. - М.: АРКТИ, 2003. - 112с. (Методическая библиотека).
13. Савенков А. И. Детские исследования в домашнем обучении // Исследовательская работа школьников. 2002. № 1. С. 34-45.
14. Чечель И. Д. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула. // Директор школы, № 3, 1998.

*Юрченко Т.А.,
старший науковий співробітник,
інноваційних технологій в освіті
обдарованих ІОД НАПН України*

МОДЕЛЮВАННЯ ХМАРО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Концептуальні засади проектування

Для забезпечення функціонування освіти як основи сталого розвитку країни, її конкурентоспроможності на міжнародному рівні необхідно забезпечити створення нових форм організації освітньої діяльності, трансформацію організаційних і освітніх практик, технічне пристосування до нових умов існування й діяльності.

Наразі відбувається системна реформа освіти, яка має бути предметом суспільного консенсусу, розуміння того, що освіта – це один із основних важелів цивілізаційного поступу й економічного розвитку [1]. Важливий вплив на розвиток загальної середньої освіти здійснює впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема хмаро орієнтованого навчального середовища, що потребує розроблення концептуальних засад проектування їх та розвитку.

Загальні положення. Розроблення концептуальних засад проектування та розвитку хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу (ХОНС ЗНЗ) пов'язане з необхідністю визначення принципів його функціонування, що дасть змогу об'єднати й спрямувати

зусилля суб'єктів навчання на розв'язання завдань всебічного розвитку особистості учня.

Концептуальні засади визначають напрями, шляхи та методи розбудови хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу, сприяють забезпеченню прав учнів усіх категорій на здобуття якісної освіти згідно з вимогами Конституції України, створюють і підтримують рівень інформаційного потенціалу, необхідного для динамічного розвитку загальної середньої освіти. Хмаро орієнтоване навчальне середовище є основою для створення умов навчальної мобільності учасників навчально-виховного процесу ЗНЗ. Ефективне хмаро орієнтоване навчальне середовище забезпечує повсюдну комунікацію, співпрацю й кооперацію як керівників навчальних закладів, так і вчителів, учнів та їхніх батьків. У цих Концептуальних засадах терміни, що вживаються, мають таке значення:

ЗНЗ – загальноосвітній навчальний заклад;

хмаро орієнтоване навчальне середовище(ХОНС) – це штучно побудована система, що за допомогою хмарних сервісів забезпечує навчальну мобільність, групову співпрацю педагогів та учнів для ефективного, безпечного досягнення дидактичних цілей;

мобільність – це доступність до інформаційно-комунікаційних технологій або суб'єктів;

навчальна мобільність учня – це доступність засобів комунікації, співпраці та кооперативної роботи, незалежно від часу, місця перебування, засобів ІКТ, з метою участі в навчально-виховному процесі й всебічного розвитку особистості;

навчальна мобільність учителя – це доступність засобів комунікації, співпраці та кооперативної роботи, незалежно від часу, місця перебування, засобів ІКТ, з метою досягнення дидактичних цілей та підвищення ефективності освітніх послуг;

навчальна комунікація – це формування взаємодії суб'єктів навчання з метою обміну даними в процесі навчання, виховання й розвитку особистості учня.

Ефективне хмаро орієнтоване навчальне середовище розвивається на основі відповідної політики загальноосвітнього навчального закладу, що визначає основні аспекти всебічного розвитку особистості учня та забезпечує навчальну діяльність, є педагогічно виваженим, створює умови для навчальної мобільності, розвиває ІК-компетентність, формує навички ХХІ століття в суб'єктів навчання й розбудовується на принципах і підходах як загальнонаукових, так і специфічних (рис. 1).

Міжнародний досвід засвідчує, що цифрові технології стали рушійною силою соціально-економічного розвитку, відновлення економіки багатьох держав світу, визначають основу розвитку освіти, і загальної середньої зокрема [2].

Розвинуті держави у ХХІ столітті поставили собі за мету прискорений перехід до нового етапу розвитку – інформаційного суспільства, що дасть змогу забезпечити рівень суспільного добробуту, здійснити перехід до економіки, заснованої на знаннях, досягти скорочення числа загроз національній безпеці, залучити громадян до всіх благ інформаційного суспільства [1; 2].

Мета формування хмаро орієнтованого навчального середовища. Концептуальні засади базуються на положеннях законодавчих актів, які визначають завдання та регулюють діяльність загальноосвітніх навчальних закладів в Україні: Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про Національну доктрину розвитку освіти», «Про Національну програму інформатизації», «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки». Для забезпечення формування хмаро орієнтованого навчального середовища необхідно:



Рис. 1. Концептуальна модель інноваційного НС ЗНЗ

- спроектувати інноваційне середовище навчання учнів загальноосвітнього навчального закладу;
- забезпечити повсюдний доступ суб'єктів навчання до інформаційних та навчальних ресурсів;
- налагодити навчальну комунікацію між усіма учасниками навчально-виховного процесу;
- підвищити рівень ІК-компетентності суб'єктів навчання;
- поліпшити стан забезпечення ЗНЗ комп'ютерною технікою;
- підключити навчальні кабінети ЗНЗ до глобальної мережі Інтернет.

Стан інформатизації навчального середовища ЗНЗ. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для потреб організації продуктивного навчання спонукає педагогів до створення різноманітного електронного контенту, що зберігається на комп'ютерах школи і водночас створює проблеми в повсюдному доступі до нього. Сучасні ІКТ, такі як хмаро орієнтовані навчальні середовища, дають можливість розв'язати низку проблем, однією з яких є забезпечення доступу учасників навчально-виховного процесу до різноманітного навчального електронного контенту. Утім існує низка загальних проблем ЗНЗ, серед яких:

- поліпшення якості середньої освіти, що є однією з найважливіших гарантій розвитку високотехнологічного й конкурентоспроможного суспільства та важливою умовою формування особистості мережного суспільства ХХІ ст.;
- постійна адаптація розвитку освіти до змін у світі, тому підвищення якості середньої освіти є однією з найважливіших гарантій упровадження найновіших технологій у всі сфери діяльності людини;
- недостатня кількість комп'ютерної техніки, її оновлення в навчальних закладах, що погіршилося в складних соціально-економічних умовах останніх років;
- відставання теоретико-методичної та практичної складових у викладанні всіх предметів системи загальної середньої освіти, що ускладнюється на фоні стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, їх масового впровадження на всіх етапах економіки, політики, промисловості;
- вплив світових тенденцій на розвиток сучасної освіти в Україні, зокрема визначення стратегічних напрямів розвитку у сфері використання мережі Інтернету, соціальних медіа, мережних та мобільних технологій, програмування, он-лайн безпеки, захисту інформації, баз даних, веб 2.0;
- упровадження й використання в навчальних закладах віртуальних класів, учительських, методичних кабінетів, формування віртуальних предметних спільнот та розгортання хмаро орієнтованого навчального середовища.

Відбувається зміщення акцентів в освіті: перехід від «ІКТ в освіті» до «освіти в інтеграції з ІКТ», або «ІКТ-насичених освітніх середовищ» [3;4] та електронного навчання (e-Learning) [5].

За результатами опитування вчителів загальноосвітніх навчальних закладів України (260 осіб) про стан забезпечення ЗНЗ засобами ІКТ та ступінь впровадження ХОНС було з'ясовано таке:

- забезпеченість автоматизованими робочими місцями: стаціонарними комп'ютерами – 47% , ноутбуками – 24%, планшетами – 4%, не забезпечені – 12%;
- підключення робочих місць педагогів до мережі Інтернет за різними технологіями: оптоволокну – 23%, ADSL – 12%, WiFi – 27%, не маю даних – 23%, не підключено – 4%;
- стан поінформованості вчителів щодо використання хмарних сервісів у загальноосвітніх навчальних закладах: чув від колег – 30%, читав в Інтернеті – 8%, розпочав роботу – 47%, активно використовую – 7%, 54% вчителів самостійно, без додаткових даних, тренінгів, навчальних курсів увпроваджують новітні інформаційно-комунікаційні технології.

Педагоги відзначили ключові вигоди для навчального процесу від впровадження ХОНС, а саме: мобільність учасників навчального процесу, підвищення якості інформаційно-комунікаційних технологій та отримання ресурсів для співпраці.

Більшість увчителів використовує у своїй діяльності текстовий редактор, табличний процесор, електронну пошту, презентації, мережу Інтернет, 5% учителів самостійно освоїли роботу з віртуальним сховищем OneDrive. Зацікавленість учителів у впровадженні хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу склала понад 62%, що дає підстави для впровадження їх у навчально-виховний процес системи загальної середньої освіти.

Основні завдання щодо формування хмаро орієнтованого навчального середовища ЗНЗ. Відповідно до теоретичної моделі проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу (рис. 2) перед загальною середньою освітою постають нові завдання:

- визначити рівень проектування ХОНС: школа, територіально-адміністративна одиниця міста, області тощо;
- розробити методику проектування ХОНС на рівнях учня, учителя, адміністратора навчального середовища, керівника навчального закладу з урахуванням принципу процедурного підходу [6];
- розробити навчальні модулі з проектування ХОНС на рівнях керівника, учителя-предметника, адміністратора середовища, учня;
- розробити методику використання ХОНС у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу;
- підвищити компетентність учителів в організації навчально-виховного процесу з використанням ХОНС;
- створити умови для розвитку навичок ХХІ ст., що включають навички співпраці, комунікації та кооперації всіх учасників навчально-виховного процесу;
-

I. Проблемно-освітній	Технологічні		Навчальні		Психолого-педагогічні			Організаційні		Соціальні											
	Рівні: школа, територіально-адміністративна одиниця міста, області, регіону																				
	Мета: створення ефективного хмаро орієнтованого навчального середовища ЗНЗ задля забезпечення навчальної мобільності																				
	Теорії навчання, виховання, розвитку		Навчальні програми, плани		Система завдань формування предметних компетентностей			Зміст олімпіад		Зміст робіт МАН		Зміст факультативів/гуртків									
	Концептуальні засади формування ХОНС		Принципи: ієрархії, комп'ютерної сумісності, доступності, структурованості		Підходи: когнітивний, праксеологічний, діяльнісний, диференційований			Вимоги до НС: забезпечення навчальної діяльності		Концепція формування навичок ХХІст.		Стандарти: ІК-компетентностей загальної середньої освіти									
IV. Компонентно-оцінювальний	Просторово-семантичний компонент		Змістовно-методичний компонент		Комунікаційно-організаційний компонент		Складові: учнівська, учительська, учнівсько-групова			Засоби навчання (ЕОР, сервіси Google, LMS, Веб-2.0)											
	Модель ХОНС ЗНЗ	Модель ХОНС учня	Модель ХОНС вчителя		Модель ХОНС району		Інтегративна модель		Модель взаємодії		Модель МО										
V. Проектно-моделювальний											Рівні: керівник, адміністратор середовища, учитель-предметник, учень, батьки										
VI. Експериментально-корекційний	Сервіси		Електронна пошта		Календар		Сховище документів		Відеоканал		Сайти		Е-записник класу		Груповий форум						
			Адміністрування		Блог		Он-лайнова презентація		Конференцзв'язок		Соціальна мережа		Журнал роботи		LMS						
	Види комунікації		Листування		Вебінар		Миттєві повідомлення		Он-лайнове обговорення		Співпраця		Кооперативна робота								
	Форми діяльності		Домашні завдання		Творчі завдання		Розвивальні завдання		Практичні роботи		Тренувальні вправи		Тестування								
	Форми організації		Індивідуальна робота		Колективна робота			Робота в групах			Робота в парах										
	Технології навчання		"Перевернуте" навчання	Веб-квест		Елементи LMS	Відеоурок	Аудіоурок	Форум	Блог	Віртуальна екскурсія		Дистанційна консультація								
Методи навчання		Опорно-ілюстративний		Інформаційно-повідомні			Частково-пошукові			Дослідницькі											
VII. Оцінювально-узагальнювальний		Формуюче оцінювання		Фактори розвитку ІК-компетентностей		Розвиток ставлення до ХОНС		Он-лайнове анкетування		Рефлексія проектування											
Результат: хмаро орієнтоване навчальне середовище загальноосвітнього навчального закладу																					

Рис. 2. Загальна модель проектування хмаро орієнтованого навчального середовища ЗНЗ

- забезпечити широкий доступ учнів до інформаційних ресурсів із застосуванням ХОНС;
- розвивати комунікативні здібності в роботі над колективними проектами та налагоджувати навчальну комунікацію між вчителями, учнями, батьками та керівниками навчальних закладів;
- розмістити і структурувати навчально-методичні електронні ресурси в ХОНС за принципом «усе для учня»; створити умови для впровадження нових форм і методів роботи з учнями ЗНЗ.

Основні завдання щодо забезпечення безпеки під час діяльності в хмаро орієнтованому навчальному середовищі ЗНЗ:

- покласти відповідальність за збереження конфіденційності щодо облікових записів учнів на відповідального адміністратора ХОНС ЗНЗ;
- здійснювати систематичний моніторинг корпоративної соціальної мережі Yammer відповідальним адміністратором ХОНС ЗНЗ та вчителями-предметниками;
- формувати в учнів компетентність безпечного використання ХОНС;
- виховувати в учнів та вчителів культуру взаємодії, спілкування в ХОНС.

Шляхи та засоби вирішення перспективних завдань щодо формування хмаро орієнтованого навчального середовища:

- проведення навчальних тренінгів з проектування ХОНС ЗНЗ;
- навчання педагогів щодо здійснення навчальної комунікації в ХОНС;
- формування ХОНС згідно зі змістом освіти та навчальних програм;
- розроблення нових форм і методів роботи з учнями в ХОНС;
- проведення анкетування з метою визначення ефективності ХОНС;
- розроблення мотиваційного апарату (конкурси, обмін досвідом тощо);
- налагодження партнерських контактів із загальноосвітніми закладами, що використовують ХОНС;
- підвищення активізації навчальної діяльності учнів;
- забезпечення навчальної мобільності суб'єктів навчання;
- забезпечення якості загальної середньої освіти для учнів усіх вікових і соціальних категорій;
- підвищення ІК-компетентності вчителів, учнів та їхніх батьків;
- використання нових форм і методів роботи з учнями в ХОНС.

Отже, наведена система поглядів щодо проектування і розвитку хмаро орієнтованого навчального середовища сформована як цілеспрямована, динамічна система знань про нього, всебічно розкриває його сутність, зміст, особливості, а також технологію оперування ним в умовах сучасного загальноосвітнього навчального закладу.

Компонентна модель ХОНС ЗНЗ

Хмарні обчислення є прогресивним та перспективним рішенням, одним із елементів революційної «третьої ІТ-платформи» [7]. Їх швидке поширення зараз становить той ключовий тренд, що в найближчі роки помітно вплине на глобальний розвиток освіти в цілому і загальну середню освіту зокрема.

Сьогодні є очевидним, що навіть порівняно з грид-системами [8], не кажучи вже про «дротово-апаратні» мережі попереднього покоління, архітектура хмарного сервісу значно лаконічніше, продуктивніше й дешевше рішення [7].

По-перше, хмарні обчислення уможливають істотно знизити капітальні витрати на побудову центрів оброблення даних, закупівлю серверного та мережного обладнання, апаратних і програмних рішень. Більшість цих видатків покладається на постачальника хмарних послуг. Додатково користувач заощаджує на утриманні ІТ-персоналу, адмініструванні.

По-друге, хмарні технології забезпечують можливість надзвичайно оперативно змінювати конфігурацію корпоративної ІТ-інфраструктури залежно від поточних потреб, споживаючи (або купуючи) рівно стільки ресурсів, скільки потрібно на певний момент. Ресурсів хмари зазвичай цілком вистачає для замовлення віртуального «суперкомп'ютера» або інфраструктури для великої корпорації, і при цьому не виникає проблем з оновленням програмного забезпечення (завжди доступні його останні версії), сумісністю різних операційних систем [9].

По-третє, хмарні сервіси надають можливість у буквальному сенсі «носити своє робоче місце з собою» – за наявності довільного гаджета і доступу до мережі Інтернет користувач, незалежно від свого місцезнаходження, завжди має доступ до власного віртуального комп'ютера, корпоративних мереж, баз даних [7].

По-четверте, постійно розширюється спектр послуг, пропонованих виробниками та постачальниками хмарних рішень. Зазвичай, їх «асортимент» цілком відповідає постійно зростаючим можливостям сучасної комп'ютерної техніки [10].

Значні заощадження коштів на придбанні програмного забезпечення; доступність ресурсів незалежно від місця знаходження, виду комп'ютерної техніки та операційної системи, що використовується; збільшення можливостей для організації спільної роботи й комунікації; зменшення проблем зберігання й резервного копіювання даних, – усе це виводить середню освіту на новий рівень розвитку.

Поряд із широким розповсюдженням і розвитком хмарних технологій виникає проблема педагогічного проектування й розроблення моделі хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу та використання можливостей Office 365 для забезпечення навчальної мобільності всіх учасників навчально-виховного процесу.

Актуальність використання хмаро орієнтованого навчального середовища вчителем зумовлена як педагогічним, так і науковим інтересом, про що свідчать результати наукових досліджень за напрямками: упровадження хмарних обчислень, тенденції розвитку хмарних технологій, програмне забезпечення хмарних середовищ, застосування хмарних технологій у відкритій освіті, що розкрито в працях учених: В. Ю. Бикова, М. І. Жалдака, Ю. Г. Запорожченко, С. Г. Литвинової, Н. В. Морзе, З. С. Сейдаметової,

С. О. Семерікова, О. М. Спіріна, А. М. Стрюка, М. П. Шишкіної та ін. Зарубіжний досвід використання хмарних технологій представлений у публікаціях Н. Антонополус (N. Antonopoulos), М. Армбруст (M. Armbrust), С. Беккер (S. Becker), Б. Батлер (B. Butler), G. Chen (Д. Чень), D. Nagel (Г. Нагель) та ін.

Завдання, визначені в Національній доктрині розвитку освіти, насамперед спрямовані на подальше підвищення її якості й досягнення на цій основі нового, більш високого рівня навчально-виховного процесу. Це значною мірою задається рівнем і характером розвитку навчально-виховного середовища, що зумовлює необхідність формування його якісно нового складу і структури [8].

Педагогічне проектування, розроблення різних моделей, варіантів використання в системі середньої освіти такого нововведення, як ХОНС, допоможе суб'єктам навчальної діяльності створити оптимальні умови для співпраці, комунікації та кооперації, що є основоположними засадами всебічного розвитку навичок учнів у ХХІ ст. Широкі можливості для реалізації навчальних цілей і досягнення оптимальних навчальних результатів надає впровадження апробованих педагогічних моделей.

Термін «модель» у перекладі з іноземних мов трактується приблизно однаково – макет, зразок (англ. *model* – «макет, зразок, модель») [11]. Модель (фр. *modele*, лат. *modulus*) – зразковий примірник якогось виробу; копія, відтворення предмета, зазвичай, у зменшеному вигляді; досліджуваний об'єкт, представлений у найбільш загальному вигляді [12, с. 374]. Модель (фр. *modele*, від «міра, аналог, зразок») – це система, дослідження якої служить засобом для отримання інформації про іншу систему, це спрощене уявлення реального пристрою і процесів, явищ, які в ньому протікають [13].

Для глибшого вивчення досліджуваного явища, його компонентів та взаємозв'язків між ними доцільно застосовувати метод моделювання, який передбачає побудову моделей досліджуваного явища. Моделі класифікують на статичні і динамічні, прості і складні, відкриті і закриті, однорідні і неоднорідні, імовірнісні і детерміновані та т.п. Розглянемо класифікацію й характеристики окремих видів моделей, що використовуються в педагогіці [14, с. 48].

Інформаційна модель – сукупність даних, що характеризують істотні властивості й стан об'єкта дослідження (процесу, явища) або опис параметрів і змінних об'єкта, зв'язків між ними, вхідних і вихідних даних, що дозволяють моделювати можливі стани об'єкта.

Структурна модель – графічне відображення структурних властивостей об'єкта.

Структурно-параметрична модель – це структурна модель у масштабі [15].

Функціональна модель призначена для вивчення функціональних особливостей нововведення, проявів явища, процесу або роботи системи, її

призначення у взаємозв'язку з внутрішніми та зовнішніми елементами. Функціональна модель є абстрактною.

Структурно-функціональна модель – графічний опис функціональних особливостей нововведення, проявів досліджуваного явища, процесу [11].

Модель діяльності (принципова модель, концептуальна модель) – характеризує суттєві зв'язки і властивості досліджуваного процесу (наприклад, навчального), середовища або системи. Це – основоположні принципові положення, на яких базується спроектована діяльність або досліджуваний процес.

Структурно-діяльнісна модель – відображає послідовність етапів роботи, сукупність процедур, використання технічних засобів, взаємодію учасників процесу.

У розробленні моделі явища, що досліджується, необхідно враховувати такі вимоги:

- наочність, яка дає повне (часткове) уявлення про об'єкт дослідження;
- доцільна деталізація для розуміння важливих процесів, якостей, зв'язків всередині об'єкта,
- точність моделі, ступінь збігу отриманих результатів з метою проектування,
- універсальність моделі, можливість застосування до ряду однотипних систем функціонування, що є умовою використання моделі для розв'язання більш широкого кола завдань.

Моделювання (фр. *modeler*) – метод дослідження явищ і процесів, заснований на заміні конкретного об'єкта досліджень іншим, подібним йому; відтворення об'єктно-пластичних і просторових властивостей предметного світу [12, с. 374].

Отже, моделювання ХОНС – це метод дослідження його компонентів.

У процесі проектування хмаро орієнтованого навчального середовища, його структура та складові відіграють одну з найважливіших ролей і визначають його внутрішню організацію, взаємозв'язок і взаємозалежність між компонентами, що визначає подальше його використання суб'єктами навчальної діяльності різного віку, з різним рівнем навчальних досягнень та ІК-компетентності (рис. 3).

Складові навчального середовища визначають змістову й об'єктну його наповненість та забезпечують діяльність учасників навчально-виховного процесу, набуваючи при цьому ознак засобів навчання і виховання. Тобто змінюються ролі вчителя та учня, які вони виконують у процесі навчання, їх діяльність зазнає суттєвих змін. До складу навчального середовища входять: учнівська, учнівсько-групова, учительська складова та система засобів навчання (класифікація за В. Ю. Биковим) [15]:

- *учнівська складова* – це здійснення індивідуальних форм навчання і виховання, що передбачаються учителем та здійснюються самим учнем і базуються на особистісно орієнтованих методах;
- *учнівсько-групова складова* – це здійснення групових, колективних

форм навчання і виховання, що передбачаються учителем на уроці та в межах додаткової навчально-виховної діяльності, яку ініціюють і здійснюють учні;



Рис. 3. Компонентна модель ХОНС ЗНЗ

- *учительська складова* – це здійснення управління навчально-виховним процесом, що базується на педагогіці толерантності, особистісно-орієнтованих методах та забезпечує формування й розвиток в учнів знань, умінь, навичок і компетентностей, способів продуктивного мислення й пізнання, здатності до навчання й самонавчання впродовж життя тощо;
- *система засобів навчання* – сукупність інформаційних об'єктів, які можуть застосовуватися учнями і вчителями протягом навчання, задовольняють вимоги ефективного й безпечного використання.

Використання комп'ютера і глобальної мережі Інтернет дає змогу значно скоротити часові затрати педагогічного працівника і здійснити диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу [16, с. 39]. Однак, при цьому не передбачено повної реалізації можливостей електронних освітніх ресурсів, систем формування електронної документації, а також нових засобів співпраці, кооперації та комунікації, заснованих на використанні хмаро орієнтованого навчального середовища (ХОНС).

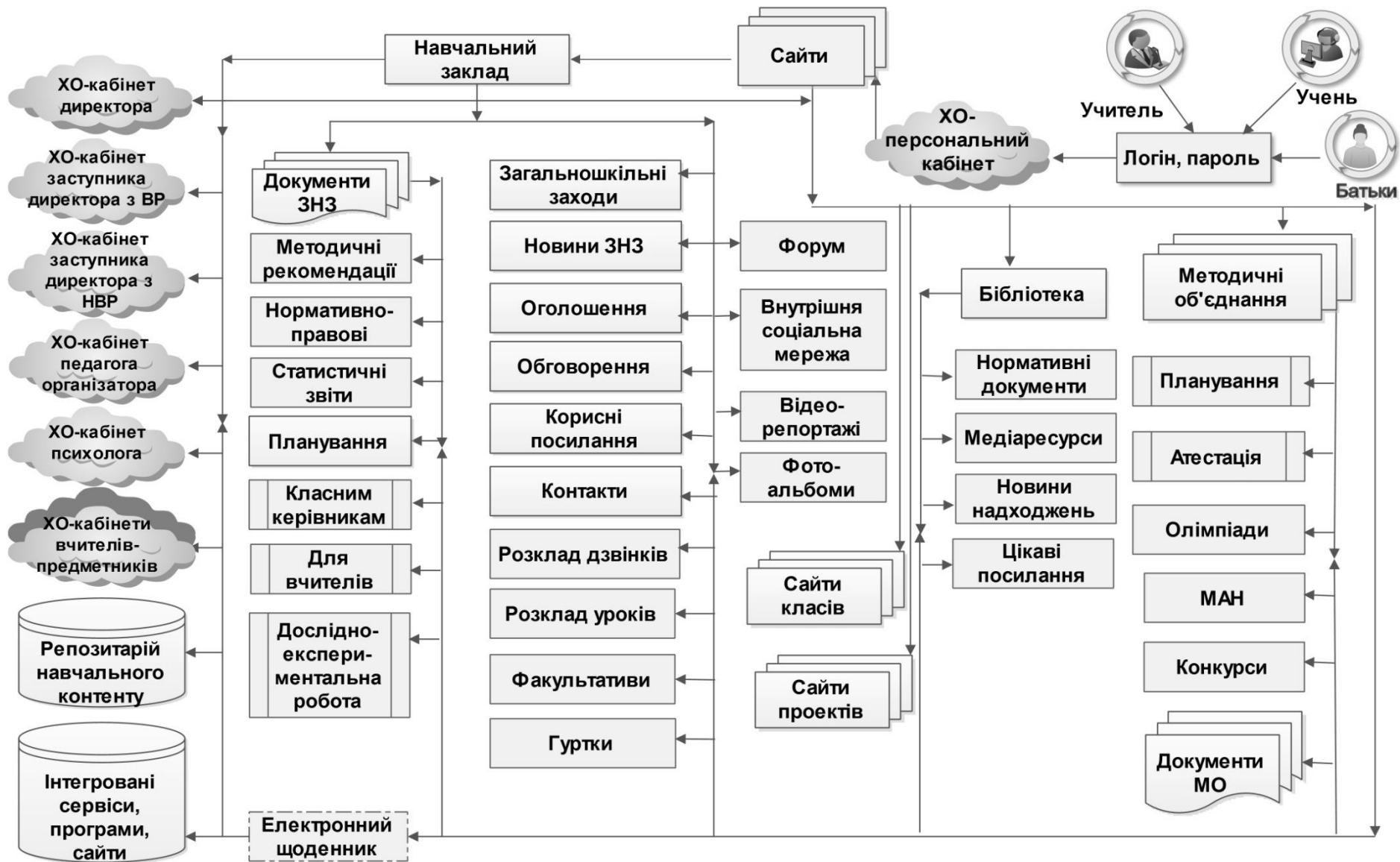


Рис. 4. Просторово-семантичний компонент ХОНС ЗНЗ

Проектування такого компонента ХОНС, як просторово-семантичний (рис. 4), має на меті врахування можливостей означених складових, що забезпечить функціонування навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу та створить умови повсюдного доступу до об'єктів. Серед таких складових – репозитарій навчального контенту, що наповнюється електронними освітніми ресурсами й може містити низку елементів:

- електронні підручники, які включають теоретичний матеріал, глосарій, а також теми лабораторних і практичних робіт, зразки контрольних запитань;
- поурочні плани і практичні завдання;
- навчальні завдання для самостійної роботи;
- завдання до підсумкової атестації;
- різноманітні інструкції, необхідні для виконання лабораторних робіт;
- електронні банки тестових завдань;
- міні-підручники та опорні конспекти;
- посилання на Інтернет-джерела та додаткові сервіси;
- додаткові навчальні матеріали (підручники, посібники, журнали тощо).

Пошук навчального контенту в репозитарії (ua.lokando.com) здійснюється за наступними розділами: тип матеріалу, тематичний набір, тип навчального об'єкта, рівні класів, предмет, тип школи, мова навчання. Для більшої деталізації та задоволення потреб суб'єктів навчання під час пошуку кожний розділ було деталізовано.

Наприклад, у розділі «типи навчальних об'єктів» пошук можна здійснити за такими компонентами: аудіосупровід, інтерактивний бланк завдань, графічний плакат, дослід (експеримент), електронна презентація, ідея для вчителя, інтерактивна ілюстрація, календарне планування, матеріали для мультимедійної дошки, навчальна гра, навчальне відео, навчальний план, корисні посилання, приклад, вправа (задача), ілюстрація, конспект уроку, методика викладання, навчальна програма, підручник, програмне забезпечення (рис. 5).

До переваг використання репозитарію в системі загальної середньої освіти можна віднести такі [17, с. 120-121]:

- своєчасне надання учням та вчителям доступу до потрібних матеріалів, удосконалення досвіду під час аналізу інформаційних потреб, задоволення освітніх, індивідуальних запитів та інтересів;
- забезпечення вільного доступу учням та вчителям до різних інформаційних джерел для їхньої самоосвіти;
- створення умов для роботи учнів і вчителів в позаурочний час, як для індивідуальної роботи, так і для організації роботи шкільних факультативів, гуртків, клубів за інтересами;
- оптимізація пошуку й збереження даних за рахунок використання

шаблонів опису документів та покрокових шаблонів виконання процесів;
 – широкий доступ читачів, легкість пошуку потрібних текстів, потужна читацька аудиторія, нові можливості для спільних проектів.

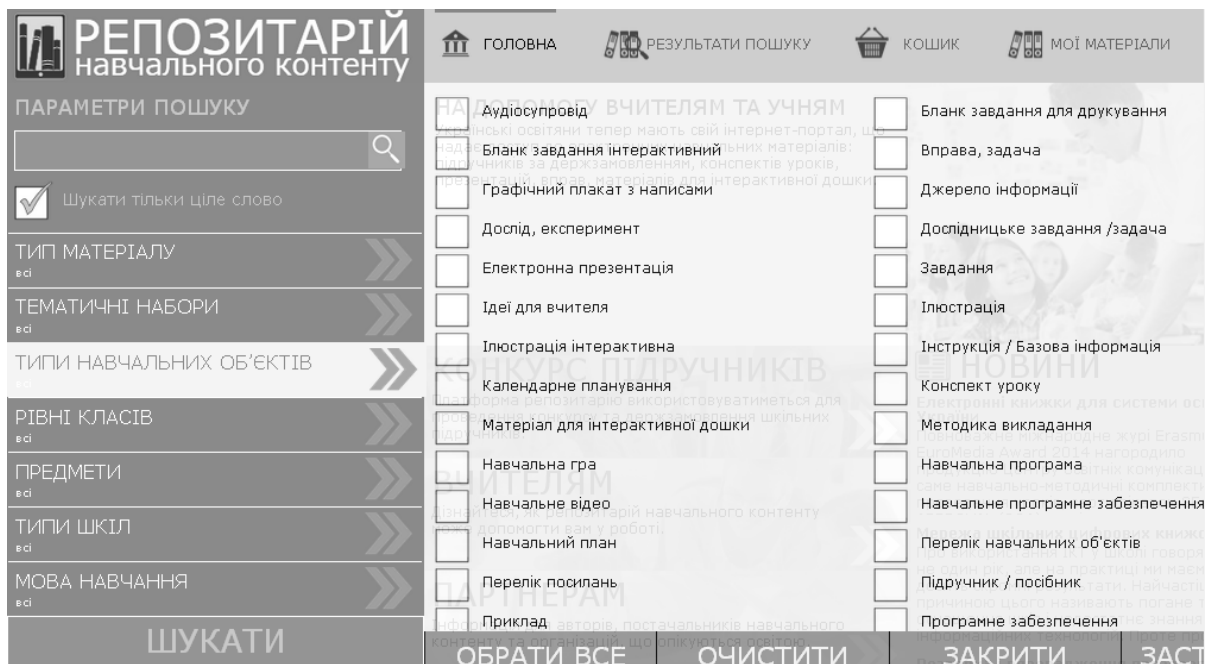


Рис. 5. Організація пошуку за навчальними об'єктами

Усі навчально-методичні матеріали можна попередньо переглянути он-лайн і з'ясувати, чи відповідають вони запиту, а також зберегти в сховищі «Мої матеріали» для подальшого використання. Наведений ґрунтовний набір електронних освітніх ресурсів має задовольнити навчальні потреби вчителів, учнів та їхніх батьків. Завдяки такій розширеній функціональності хмарні сервіси зберігання даних дають змогу педагогічним працівникам не просто зберігати дидактичні матеріали, різну навчальну документацію, супутні файли, але й організувати спільний доступ до хмарних сховищ для учнів та педагогічних працівників, які, наприклад, можуть зберігати методичні рекомендації щодо виконання практичних робіт, домашні завдання, а також завдання для самостійної роботи, звіти (за результатами виконання навчальних робіт) і будь-які інші допоміжні матеріали, необхідні для ефективної організації та оптимального супроводу єдиного інформаційного простору навчальної організації засобами хмарних технологій [16, с. 43].

Важливим у розвитку хмаро орієнтованого навчального середовища є забезпечення учнів даними про нові надходження до шкільної бібліотеки або списком посилань, сформованим бібліотекарем для полегшення пошуку першоджерел з метою забезпечення позакласної роботи учнів усіх паралелей.

У ХОНС мають бути розроблені та забезпечені повсюдним доступом

хмаро орієнтовані кабінети вчителів-предметників, психолога, соціального педагога з метою комунікації щодо термінових, організаційних та навчальних питань. Структура цих кабінетів має бути типовою для кожного навчального закладу, що забезпечить інтуїтивно зрозумілий пошук потрібних даних як колегам, так і учням.

Структура та доступ до документів (методичні рекомендації, нормативно-правові документи, статистичні звіти класних керівників, річні та тижневі плани, документація з проведення дослідно-експериментальної роботи) мають бути розташовані і структуровані згідно з розробленими інструкціями (домовленостями) на рівні загальноосвітнього навчального закладу й дотримуватися всіма суб'єктами навчального процесу. Наприклад, спільний або груповий доступ до документів, розміщених у папці «Документи», має надаватися тільки авторами цих документів. Крім того, у процесі розвитку сервісів та програмного забезпечення Веб-2.0, використання електронного щоденника вчителі накопичують робочий банк інтегрованих у ХОНС сервісів, що забезпечують інтерактивне та особистісно орієнтоване навчання.

У процесі проектування просторово-семантичного компонента мають бути враховані всі необхідні для забезпечення навчально-виховного процесу складові, розроблені з використанням внутрішніх сервісів ХОНС або інтегрованих зовні (наприклад, розклад уроків, план загальношкільних заходів, новини, оголошення, обговорення, корисні посилання, контакти, розклад дзвінків, розклад проведення факультативних занять та гуртків). Ураховуючи сучасні тенденції розвитку комунікації, доцільно включити такі сервіси, як внутрішня соціальна мережа та форум, що забезпечить навчальний заклад додатковими можливостями в розробленні уроків нового типу та ресурсами отримання різноманітних даних від учнів і батьків. Позитивно сприймається всіма суб'єктами ХОНС формування фотоальбомів шкільних заходів та створення порталу відеорепортажів.

Для забезпечення батьків додатковими даними про хід навчально-виховного процесу та участь їхньої дитини в житті школи, створюється відповідна структура сайтів класів наповнення яких здійснюється відповідальними учнями.

Сайти методичних об'єднань учителів є необхідною складовою будь-якого навчального закладу, але додаткові можливості співпраці, кооперації відкривають учителям нові шляхи для власного розвитку, а також розвитку особистості учня, організації навчально-виховного процесу. Наприклад, узгодження календарних планів та програм, обговорення завдань для проведення шкільних олімпіад або організація підготовки до проведення предметних тижнів – узгодження сценаріїв, списку запрошених, формування призового фонду тощо. Ці сайти є корисними й учням, оскільки забезпечують повсюдний доступ до завдань з предметних олімпіад та прикладів робіт для участі в конкурсі Малої академії наук.

Хмарні сервіси зберігання й супутні функціональні розширення дають змогу не тільки оперативно контролювати хід і результати освітньої діяльності учнів, а й, завдяки вбудованим можливостям створення та редагування документів, значно розширюють доступний інструментальний набір засобів сучасного педагогічного працівника для ефективного супроводу навчально-виховного процесу та управління ним незалежно від територіальної віддаленості, а також виду пристрою, що використовується. Основною вимогою є наявність веб-браузера та доступу до глобальної мережі Інтернет [16, с. 143].

Зазначимо, що спроектоване хмаро орієнтоване середовище навчального закладу має оптимально і якісно розв'язати такі завдання:

- планування освітнього процесу за різними програмами, рівнями та формами навчання;
- організація навчальних заходів;
- подання навчального матеріалу та довідкових даних;
- перехід від репродуктивної діяльності до творчої та консультативної;
- надання прав доступу учасникам навчального процесу до відомостей, пов'язаних із плануванням, організацією та моніторингом навчального процесу;
- забезпечення комунікативної взаємодії між учителями, учнями та керівниками;
- ефективне використання навчально-методичних матеріалів, які постійно оновлюються.

Отже, спроектований просторово-семантичний компонент має дати уявлення про архітектуру, дизайн сервісів, просторову систематизацію та загальну структуру ХОНС ЗНЗ.

Упровадження хмаро орієнтованого навчального середовища в навчально-виховний процес ЗНЗ забезпечує позитивні тенденції у формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності учнів, педагогів та батьків:

- якісно вищий рівень отримання сучасних знань – учні можуть здобувати освіту будь-де і будь-коли;
- швидке створення, адаптація й тиражування освітніх послуг у ході навчального процесу;
- можливість для учнів здійснювати зворотний зв'язок з вчителем шляхом оцінювання та коментування пропонованих їм освітніх сервісів;
- централізоване адміністрування програмних та інформаційних ресурсів, що використовуються в навчальному процесі;
- високий рівень персоналізації хмаро орієнтованого навчального середовища.

Хмаро орієнтовані кабінети дають можливість учням мати свій індивідуальний робочий простір, при цьому в усіх учнів він спершу буде або функціонально однаковим (з однаковим набором інтегрованих веб-

програм, включаючи офісні пакети з хмарними можливостями), або відмінним (заздалегідь сконфігурований педагогічним працівником з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, а також особливостей дидактичного змісту навчальної діяльності) [18, с.74].

Адекватна побудова моделі навчального середовища (НС) є неможливою без урахування *цілей і змісту* навчання, за якими здійснюється навчально-виховний процес. Для відображення змістово-процесуального характеру побудови й функціонування навчального середовища необхідно ввести цільову підсистему, що визначає цілі побудови й використання НС і його окремих складових, а також методичну підсистему, що визначає змістово-предметні вимоги до складових НС і технологічні вимоги до навчальної взаємодії, які організуються згідно зі змістом освіти і педагогічної технології, за якими здійснюється навчально-виховний процес [8].

Проектування такого компонента ХОНС, як змістово-методичний, має враховувати мету, зміст, форми, методи і засоби здійснення навчально-виховного процесу (рис. 6).

Мета формування змістово-методичного компонента – удосконалити навчально-виховний процес і підвищити мотивацію учнів до навчання. Завдання, що постають перед педагогічним колективом, – забезпечити навчальну мобільність суб'єктів навчання, створити умови для розвитку нових форм та методів навчання учнів, забезпечити розвиток ІК-компетентності суб'єктів навчання.

Зміст хмаро орієнтованого навчального середовища відповідає концепціям навчання, виховання та розвитку особистості учня, навчальним програмам і планам (ураховуючи їх спеціалізацію), програмам факультативу, що забезпечує базові знання суб'єктів навчання з використання хмаро орієнтованого навчального середовища тощо.

Методи навчання в школі – упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язування навчально-виховних завдань. Правильний добір методів відповідно до цілей і змісту навчання й

вікових особливостей учнів сприяє розвитку їхніх пізнавальних здібностей, озброєнню вміннями й навичками використовувати набуті знання на практиці, готує учнів до самостійного набуття знань, формує їхній світогляд.

Методи навчання бувають інформаційно-повідомні, пояснювально-ілюстративні, проблемні (частково-пошуковий, дослідницький), логічні методи навчально-пізнавальної діяльності [19, с. 206]. Вони базуються на діяльності суб'єктів навчання як під час спільної роботи, так і під час індивідуальної роботи, у процесі якої учень отримує практичні знання, набуває компетентностей з конкретного предмета.



Рис. 6. Змістовно-методичний компонент ХОНС ЗНЗ

З 1931 року в Україні встановлено такі форми організації навчання: урок, лекція, практикум, консультація, факультативне заняття, екскурсія, практичне заняття, що є основними для класно-урочної системи організації навчання [19, с. 348].

З розвитком хмаро орієнтованого навчального середовища можна виокремити форми навчальної діяльності та форми організації навчання.

Форми навчальної діяльності: домашня робота, творча робота, розвивальні завдання, практична робота, тренувальні завдання, віртуальна екскурсія, квест, відеоурок, аудіоурок, дистанційне консультування, форум.

Форми організації навчання: індивідуальна, колективна робота, робота в групах, робота в парах.

Розвиток і підтримування функціонування навчального середовища з застосуванням хмарних сервісів дає можливість організувати освітню діяльність із урахуванням індивідуальних особливостей учнів за рахунок раціонального використання накопичених і регулярно оновлюваних даних про її результати та ефективність організації [16, с. 44].

ХОНС надає необмежені можливості щодо контролю навчальної діяльності учнів, яка реалізується в системі самостійних робіт, експрес-контролю, тестуванні, он-лайн опитуванні та виконанні контрольних робіт.

У процесі проектування *комунікаційно-організаційного компонента* (рис. 7) мають бути враховані аспекти комунікації та організації учасників навчально-виховного процесу. Комунікаційний компонент містить: режими комунікації, рівні та форми навчальної комунікації.

Як зазначає В. Ю. Биков, режими комунікації поділяються на синхронні та асинхронні [15, с. 323].

Синхронний режим комунікації – коли навчальна взаємодія здійснюється суб'єктами навчання в один і той же час.

Асинхронний режим комунікації більш гнучкий і не залежить від часу навчальної взаємодії суб'єктів навчання.

Отже, з упровадженням ХОНС у загальноосвітніх навчальних закладах створюються умови для забезпечення якісними освітніми послугами учнів усіх вікових та соціальних категорій.

У межах розробленої проблеми визначаємо такі рівні навчальної комунікації: клас, паралель класів, школа, район, місто, область, країна та міжнародний рівень, що забезпечує повну й неперервну комунікацію між усіма учасниками навчально-виховного процесу як у межах навчального закладу, так і поза ним. Упровадження ХОНС забезпечує різні форми навчальної комунікації: учитель-учень, учитель-учні, учитель-учитель, учитель-учителі, учитель-батьки, учень-учень, учень-учні, керівник-учень, керівник-учитель, керівник-батьки тощо.

Комунікаційно-організаційний компонент

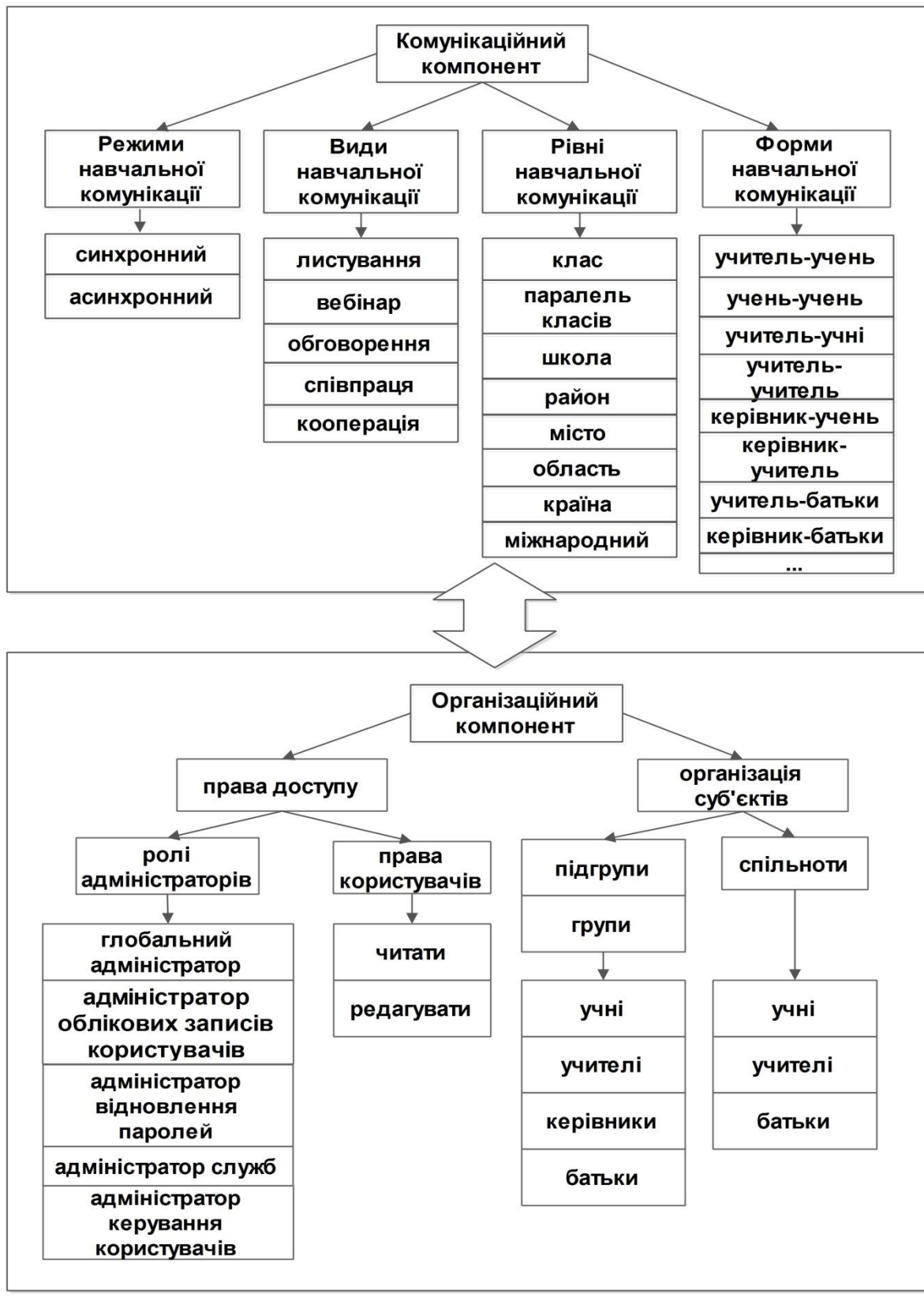


Рис. 7. Комунікаційно-організаційний компонент ХОНС ЗНЗ

Водночас, комунікаційний компонент залежить від організаційного, що забезпечує права доступу та організацію (формування, структурування) суб'єктів у ХОНС. Права доступу поділяються за ролями адміністраторів та користувачів. Допускаються такі ролі адміністраторів:

- глобальний – суб'єкту надаються повні права на адміністрування хмаро орієнтованого навчального середовища;
- обліковий – надаються права створення та видалення облікових записів суб'єктів (учнів та вчителів);
- адміністратор облікових записів – надаються суб'єкту, який відповідає за їх зберігання, створення і надання;
- адміністратор служб – надаються суб'єкту, який допомагає в управлінні різними службами в ХОНС;
- керування користувачами – надання допомоги користувачам у процесі навчальної діяльності та ін.

Користувачам може бути надано право читання або редагування різноманітних навчально-методичних та дидактичних матеріалів. Організація суб'єктів охоплює створення груп (учителів, учнів, керівників), підгруп та різноманітних спільнот, що виникають за потреби в ході навчального процесу. Це можуть бути проекти, гуртки, факультативи, методичні об'єднання тощо.

Цільовий компонент хмаро орієнтованого навчального середовища має відповідати цілям загальної середньої освіти, а саме: забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання та виховання, – які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання, що реалізуються в інтересах учня.

Деталізація компонентів ХОНС ЗНЗ створює уявлення про його складові, дає можливість з'ясувати особливості хмаро орієнтованого навчального середовища на різних рівнях організації навчально-виховного процесу: просторово-семантичному (як модель ХОНС ЗНЗ), змістово-методичному (модель ХОНС як сховища навчальних матеріалів), комунікаційно-організаційному (як модель ХОНС взаємодії суб'єктів навчання). Описана модель враховує організаційні потреби учасників навчальної діяльності, та і змістово-методичні – для проведення нестандартних уроків, співпраці й кооперативної роботи під час навчальних проектів, обговорення з колегами.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті : [за док., затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002] // Освіт. коментарі. – 2012. – № 7/9. – С. 2-10.

2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. : затв. указом Президента України від 25 черв. 2013 р. // Офіц. вісн. України. – 2013. – № 50. – Ст. 1783. – Текст. дані. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html> (дата звернення 15.09.15). – Заглавиескрана.
3. Информационные и коммуникационные технологии для среднего образования : программаспециализир. учеб. курса / сост. Б. Я. Коцик– М. : Издат. дом «ОбучениеСервис», 2006. – 16 с.
4. Уваров А. Ю. Информатизацияшколы на пути к модели «1:1» / Уваров А. Ю. // ИТО-РОИ-2009 : конгресс конференцій : веб-сайт. – Текст. данные. – Режим доступа: http://ito.edu.ru/sp/SP/SP-0-2009_04_14.html (дата обращения 15.09.15). – Заглавие с экрана.
5. Позднеев Б. М. Состояние и перспективыстандартизации e-learning / Б. М. Позднеев, М. В. Сутягин // Современныеинформационныетехнологии и ИТ-образование : сб. докл. науч.-практ. конф. / под ред. В. А. Сухомлина. – М., 2009. – С. 37-42.
6. Спирін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою: монографія / О. М. Спирін. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 300 с.
7. Перспективи розвитку ринку хмарних обчислень в Україні: переваги та ризики : аналітична записка [Електронний ресурс] // Нац. ін.-т стратегічних досліджень : веб-сайт. – Текст. дані. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1191/>(дата звернення 15.09.15). – Назва з екрана.
8. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков. – Текст. дані. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Вуков.pdf (дата звернення 12.09.15). – Назва з екрана.
9. Биков В. Ю. Технології хмарних обчислень – провідні інформаційні технології подальшого розвитку інформатизації системи освіти в Україні : [інтерв'ю з директором Ін-ту інформ. технологій і засобів навчання НАПН України В. Ю. Биковим] / В. Ю. Биков; розмовляв В. Д. Руденко // Комп'ютер у шк. та сім'ї. – 2011. – № 6. – С. 3-11.
10. Басов М. Я. Очередныепроблемы / М. Я. Басов // Очередныепроблемыпедологии : сб. ст. / под ред. М. Я. Басова. – М. ; Л., 1930 – С. 16-17.
11. Dictionary.com [Electronic resource]. – Text. data. – Access mode: <http://dictionary.reference.com/browse/modeling> (date of access 16.09.15). – The title screen.
12. Семотюк О. П. Сучасний словник іншомовних слів/ О. П. Семотюк. – 2-ге вид., доп. – Харків : Веста: Ранок, 2008. – 688 с.

13. Современный толковый словарь «Большая Советская Энциклопедия» [Электронный ресурс]. – Текст. данные. – Режим доступа : <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-encycl-term-36668.htm> (дата обращения 15.09.15). – Заглавие с экрана.
14. Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – Москва : Изд-во МГУ, 1980. – 128 с.
15. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – Київ : Атіка, 2008. – 684 с.
16. Шевчук М. В. Облачные сервисы хранения как эффективный инструмент для организации единой информационной образовательной среды / М. В. Шевчук // Пед. образование в России. – 2014. – № 8. – С. 139-144.
17. Проценко Г. О. Проектування інформаційного простору загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10 / Галина Олександрівна Проценко; НАПН України, Ін-т інформ. технологій і засобів навчання. – Київ, 2012. – 268 с.
18. Шевчук М. В. Возможности технологии облачных вычислений при организации учебных виртуальных рабочих мест / М. В. Шевчук, В. Г. Шевченко // Информатика и образование. – 2012. – № 10. – С. 73-75.
19. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

*Гірич Г.М.,
молодий науковий співробітник
відділу діагностики обдарованості,
Інституту обдарованої дитини
НАПН України*

ОСОБЛИВОСТІ СКЛАДОВИХ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ПРАКТИЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

***Анотація:** у статті автором розкривається питання про практичний інтелект, що є здатністю людини розуміти й прогнозувати поведінку людей у різних життєвих ситуаціях з огляду на їх вербальні й невербальні прояви, розуміти й адекватно оцінювати себе й свої дії та вчинки стосовно оточуючих. Він забезпечує адекватність і ефективність міжособистісної взаємодії, поєднуючи й регулюючи пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів.*

***Ключові слова:** практичний інтелект, структура особистості, соціальна перцепція, когнітивний компонент, соціальна адаптація.*

***Annotation:** in the article the author reveals the question of practical intelligence, which is the ability of a person to understand and predict the*

behavior of people in different life situations, taking into account their verbal and nonverbal manifestations, to understand and adequately assess themselves and their actions and actions concerning others. It provides the adequacy and effectiveness of interpersonal interaction, combining and regulating cognitive processes associated with the reflection of social objects.

Key words: *practical intelligence, personality structure, social perception, cognitive component, social adaptation.*

Як показує аналіз літератури, на різних стадіях вікового розвитку спостерігаються якісні розрізнення у функціонуванні практичного інтелекту. Тому для керування процесом формування практичного інтелекту у кожному віковому періоді важливим є визначення специфіки та своєрідності розвитку окремих компонентів, що входять до його складу. Виходячи з цього, виникає протиріччя між вимогами до оптимізації умов розвитку індивідуальних психологічних ресурсів учнів, їх практичного інтелекту, що останнім часом істотно зросли, та недостатньою теоретичною та практичною розробленістю питань, пов'язаних зі специфікою онтогенетичного розвитку практичного інтелекту та окремих його компонентів у сучасних школярів. Класики психології надавали велике значення знанню особливостей розвитку людини (Л. С. Виготський, П. П. Блонський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та ін.). Багато хто з них вказували, що в окремі періоди життя (сензитивні) виникають найбільш сприятливі умови для становлення та розвитку окремих видів здатностей (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Н. С. Лейтес, Е. Еріксон та ін.). Це дозволяє стверджувати, що вивчення практичного інтелекту з позиції вікового підходу є доволі перспективним. Незважаючи на те, що у ряді досліджень відзначається прояв нерівномірного рівня розвитку когнітивного та практичного інтелекту у школярів різного віку, характеристики цього явища у літературі не описано. Експериментальних досліджень, що відображують специфіку функціонування практичного інтелекту у структурі особистості, вкрай недостатньо для того, щоб відповісти на велику кількість запитань, пов'язаних з його формуванням та розвитком.

Згідно з запропонованою нами структурою практичного інтелекту, останній складається з трьох компонентів – когнітивного, емоційного та поведінкового.

Когнітивний компонент, в свою чергу, включає практичні знання (які допомагають визначити людині свою позицію відносно соціальної дійсності, своє місце в структурі соціальних відносин, сприяють активності та самостійності), пам'ять на імена та обличчя (яка необхідна для прояву гуманістичного відношення до соціального оточення, для підтримки довірчих відносин та для досягнення успіху у міжособистісній взаємодії суб'єктів), практичну інтуїцію (як здатність оцінювати почуття

та настрої інших людей за допомогою процесу пізнання соціальної дійсності та сприйняття їх поведінки), практичне прогнозування (як здатність передбачувати наслідки поведінки людей у окремих ситуаціях) та соціальну перцепцію (сприйняття інформації про фізичні та поведінкові характеристики об'єкту, формування уявлення про його наміри, здатності, думки, емоції тощо, та про ті стосунки, які пов'язують об'єкт та суб'єкт сприйняття).

Соціальні знання як складова когнітивного компоненту відображають здатність дитини орієнтуватися у колі норм та правил, що існують у соціумі взагалі та у певному оточенні суб'єкта. Такі знання дитина отримує під час свого дорослішання, поступово пізнаючи різні форми виразу соціальних знань та одночасно використовуючи їх при побудові інтеракцій з іншими людьми. Дослідити цю групу соціальних знань емпірично є досить складним завданням через суб'єктивність та індивідуальні особливості цієї складової когнітивного компоненту практичного інтелекту.

Соціальна перцепція є видом сприйняття навколишнього середовища, а саме інформації про співбесідника, яка буде необхідною під час побудови ефективного та результативного процесу спілкування з ним. В якості об'єкту цього сприйняття виступають не тільки емоції та думки співбесідника, які він демонструє особисто, а й такі уявлення про нього, що формуються без допомоги вербальної або невербальної форм передачі інформації. У зв'язку з цим, зрозумілим є той факт, що соціальна перцепція як здатність є складною для дослідження. На даний час майже не існує достовірних та перевірених методів та методик, які б дозволили визначити рівень розвитку соціальної перцепції без урахування процесів, які відбуваються безпосередньо під час сприйняття інформації про фізичні та поведінкові характеристики об'єкту та формування уявлення про його наміри, здатності, думки, емоції тощо.

Пам'ять на імена та обличчя являє собою окрему складову когнітивного компоненту практичного інтелекту через те, що її необхідність підтверджується загальним успіхом взаємодії суб'єкта з іншими людьми. При високих показниках рівня розвитку цієї здатності у дитини можна стверджувати про адекватне сприйняття її в соціумі, а також про те, що між нею та іншими суб'єктами встановлені довірчі відносини, які сприяють ефективній міжособистісній взаємодії. Через таку важливість цієї складової когнітивного компоненту практичного інтелекту актуальність дослідження пам'яті на імена та обличчя є зрозумілою та очевидною.

Іншими провідними складовими когнітивного компоненту практичного інтелекту, на наш погляд, є інтуїція та соціальне прогнозування, що дозволяють людині краще та правильніше оцінювати стани, почуття та наміри оточуючих за їх невербальними проявами,

мімікою, позам, жестам. Від успішного володіння цими здатностями та високого рівня розвитку цих складових когнітивного компоненту практичного інтелекту залежать, в свою чергу, такі здатності, як: чутливість до емоційних станів оточуючих у ситуаціях ділового спілкування, відкритість та прояв дружелюбності у спілкуванні, емоціональна стабільність, сенситивність до зворотного зв'язку у спілкуванні, сприйнятливості до критики, совісність, емпатія тощо.

Необхідно також відзначити, що традиційно склалося так, що періоди підліткового віку (середнього шкільного віку) та раннього юнацтва (старшого шкільного віку) досліджуються самостійно, відокремлено. Проте важливим є те, що види провідної діяльності вище названих періодів перекриваються, а тому й їх межі поступово розмиваються, підтверджуючи лише наявність істотних розрізень між підлітковим та молодшим шкільним віком. Важливими тенденціями розвитку, що виступають в якості розрізень між середнім та старшим шкільним віком, виступають зміни мотивів та потреб, прагнення підлітків, їх ставлення до суспільства, до соціальних груп, до себе та свого майбутнього. Спілкування також відіграє одну з головних ролей у визначенні відмінностей практичного інтелекту учнів різних вікових груп. Молодші школярі прагнуть до спілкування з однолітками, проте їх дружні зв'язки переважно визначаються вчителями та батьками. У підлітків на першому плані – однолітки, в той час як більшість старшокласників вказує на актуальність потреби їх спілкування з дорослими, проте зберігає своє значення і спілкування з однолітками. Такі особливості соціальної сфери учнів безпосередньо впливають не лише на розвиток їх практичного інтелекту, але й на поведінку у суспільстві взагалі.

Перед тим, як представити результати дослідження здатності до соціального прогнозування та соціальної інтуїції дітей шкільного віку, окремо надамо характеристику загального рівня соціального інтелекту дітей шкільного віку, досліджуваного за методикою «Діагностика соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. Салівена. Поняття загального рівня практичного інтелекту у даній методиці означено наступним чином: це рівень розвитку практичного інтелекту як провідної здатності, що впливає на успішність адаптації дитини у суспільстві. А це, в рамках нашого дослідження, представляється цікавим ще й тому, що під час дослідження поведінкового компоненту практичного інтелекту нами був визначений показник адаптованості дітей, який, можливо, має кореляційні зв'язки з даною здатністю як складовою когнітивного компоненту практичного інтелекту.

Здатність до адаптації у соціумі та ефективної взаємодії у ньому залежить від багатьох особливостей дитини. Проте найбільш цікавими є ті, які можливо розвивати для сприяння побудові конструктивних стосунків з оточуючим світом. Саме такою особливістю, від якої залежить успішність адаптації дитини, і є практичний інтелект.

Дослідження загального рівня практичного інтелекту дітей шкільного віку за методикою Дж. Гілфорда та М. Салівена показало, що більшість високих показників було виявлено серед дітей середнього шкільного віку (29%), в той час як діти старшого шкільного віку, де показники розвитку практичного інтелекту можна було очікувати вищими згідно з особливостями особистісного розвитку дітей, переважно отримали середній (52%) та низький (48%) рівень розвитку досліджуваної здатності. Розвиток здатностей школярів розуміти почуття й виражати своє ставлення до них безпосередньо пов'язаний з особистим успіхом дітей у різних видах діяльності: початковій, ігровій, спілкуванні. Враховуючи вікові особливості психічного та фізіологічного розвитку учнів різних вікових груп та спираючись на провідні для кожного віку види діяльності, можна пояснити наявність отриманого розподілу: з кожним роком навчання поведінка учня стає більш соціально адаптованою, соціальна взаємодія відбувається паралельно з процесом усвідомлення особистості однолітків, де важко встановити чіткі характеристики. В даному випадку отриманий розподіл вказав на більш розвинений загальний рівень практичного інтелекту у дітей середнього шкільного віку. Також необхідно відзначити, що результати, які були віднесені до низького рівня розвитку практичного інтелекту (за даною методикою), серед учнів молодшого та середнього шкільного віку мають досить незначні показники (по 4%), що може бути обґрунтовано феноменом впливу практичного інтелекту на пристосування індивіда до соціального оточення: формування практичного інтелекту здійснюється на перших етапах розвитку особистості, здатність дитини до сприйняття універсальних особливостей мови (розуміння не окремих слів, а інтерпретування ситуацій) сприяє розвитку практичного інтелекту як «базис» для розвитку всіх інших форм інтелекту на досить високому рівні.

Окремо необхідно сказати, що ще до недавнього часу психологи вивчали процеси індивідуального розвитку людини так, ніби ці процеси відбувалися у незмінному соціальному світі. Проте вже сьогодні стає очевидним, що важливим є вивчення школяра у мінливому світі, а тому у світлі нової методологічної перспективи вікові розрізнення є не лише наслідком універсальних етапів онтогенезу, а й результатом складного перетинання траєкторій індивідуального психологічного розвитку, суспільної та навчальної сфер. Такий умовивід свідчить про те, що на зазначені нами вище особливості рівня розвитку практичного інтелекту дітей шкільного віку також впливають процеси, що відбуваються у віковій періодизації, які спричинені новітніми поглядами на становлення особистості та мають своїм наслідком зсув деяких рамок вікових періодів.

Внаслідок дослідження складових когнітивного компоненту практичного інтелекту було виявлено, що серед старших школярів виявлено більшу, порівняно з дітьми молодшого та середнього шкільного віку, кількість учнів з високим рівнем розвитку здатності до

запам'ятовування. Високий рівень розвитку здатності до соціального прогнозування був виявлений у більшої, у порівнянні з дітьми середнього та старшого шкільного віку, кількості молодших школярів. Серед старших школярів було діагностовано більше у порівнянні з іншими віковими групами учнів з низьким рівнем розвитку соціальної інтуїції, а серед дітей середнього шкільного віку взагалі не було виявлено учнів з високим рівнем розвитку даної здатності.

Для досліджуваної нами структури практичного інтелекту було виокремлено фактори, які відображають основні особливості практичного інтелекту, а саме вказують які саме складові створюють той чи інший фактор. Було виявлено чотири фактори: когнітивна розвиненість (з більшою орієнтацією на соціальне прогнозування та соціальну інтуїцію, високим рівнем розвитку здатності до саморегуляції та розвинутою здатністю до запам'ятовування імен та облич людей), емоційний контроль (розвинена емпатія, високі показники вміння розпізнавати емоцій інших людей та керувати власними емоціями та адекватне сприйняття себе), домінування (високі рівні розвитку таких особливостей соціальної взаємодії та соціальної адаптивності, як ініціативність, домінування та агресивність) та поступливість (високий рівень дружелюбності, високі показники підкорення та розвинена здатність до прийняття інших).

Література:

1. Ануфрієва Н. М. Комунікативна компетентність особистості / Н. М. Ануфрієва // Вісник КНУ ім. Т.Шевченка. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – К.: Київський університет. – 2002. – Вип. 12-13. – С. 52-55.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии: Собр. соч. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 243-385.
3. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка та чинники розвитку / О. І. Власова. — К.: ІВЦ, 2005. — 307 с.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М.: Прогресс. – 1969. –С. 433-456.
5. Леонтьев А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы совет. психологов периода 1946-1980 гг. / Под ред. И. И. Ильцова, В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 304 с.
6. Guilford J. P. Intelligence, creativity and their educational implications / Ed. R. R. Knapp. - San Diego: Publisher, 1968. – 322 p.

*Довгий С.О.,
головний науковий співробітник
відділу діагностики обдарованості
Інституту обдарованої дитини*

КОНЦЕПЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАКТИЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

Анотація: У статті представлено зміст авторської концепції практичного соціально-практичного інтелекту особистості; розкриваються детермінанти соціальної поведінки особистості в комунікативному просторі. Показані теоретичні основи концепції; роль структурно-функціонального підходу; виділені три підструктури соціального інтелекту і його функції.

Ключові слова: соціальний інтелект особистості, комунікативний простір, соціальні здібності, структурно-функціональний підхід, загальні функції, парціальні функції.

Annotation: The article presents the contents of the author's conception of practical social and practical intelligence of the person; reveals the determinants of social behavior of the individual in the communicative space. The theoretical foundations of the concept are shown; the role of the structural-functional approach; There are three substructures of social intelligence and its functions.

Key words: social intelligence of the person, communicative space, social abilities, structural-functional approach, general functions, partial functions.

Достовірність передбачення поведінки людей в різних ситуаціях і його оцінка залежать від багатьох факторів (культура, інформованість, суб'єкт оцінки і т. ін.), Але визначаються в основному або впливом ситуації, або особистісними диспозиціями. Під диспозиціями в даному випадку розуміється набір особистісних рис, установок, цілей, цінностей, значущість ситуації і т.ін.

Деякі автори визнають, що шлях, орієнтований на пошук детермінант поведінки людини серед особистісних рис (диспозицій), виявився непродуктивним. Такий же висновок повною мірою відноситься і до пошуку детермінант поведінки всередині характеристик самої ситуації.

Методологічний тупик був подоланий через прийняття ідей символічного інтеракціонізму, так і через розробку інших підходів, які досліджують різні типи ситуаційності сприйняття їх людиною, особистісне переживання ситуації. Однак на сьогоднішній день багато аспектів вивчення цієї проблеми залишаються незавершеними.

Проте намітилися нові лінії дослідження поведінки людини в соціальних ситуаціях. Так, Ю. Н. Ємельянов відзначав доведений численними дослідженнями факт, що знання особистісних особливостей людини дає діагностичний і прогностичний ефект лише при обліку ситуаційних змінних. Він вважав, що такий підхід змістив акценти в дослідженні особистості: «Замість дослідження окремих особистісних рис психологи зосереджують зусилля на пошуку інтегрального якості, яке

дозволяє індивіду диференційовано реагувати на ситуації і знаходити оптимальний режим своєї участі в них»

Результатом роботи автора з пошуку такого інтегрального якості стала розробка соціально / психологічної концепції соціально-практичного інтелекту особистості. Вона розглядає поведінку особистості в комунікативному взаємодії і покликана відповісти на питання, яке психічне утворення управляє процесом поведінки особистості в цих соціальних взаємодіях, активуючи певні ресурси особистості, затребувані в цій взаємодії.

Автор вважає, що все вищесказане дозволяє сформулювати власний підхід до розгляду соціально-практичного інтелекту і запропонувати його розуміння як інтегрального складного конструкту, що забезпечує поведінку особистості в комунікативному взаємодії.

Розробка концепції соціально-практичного інтелекту вимагає визначення онтологічного статусу цього феномена і розкриття теоретичних основ концепції. До теоретичним основам концепції відносяться наукові результати, отримані в наступних областях і напрямках психології:

1. Психологічні простору особистості:
 - соціально-психологічний простір особистості і групи;
 - комунікативний простір взаємодії.
2. Психологія інтелекту.
3. Психологія взаємодії.
4. Психологія здібностей:
 - соціально-практичні здібності.
5. Уявлення і образ реальності:
 - теорія соціальних уявлень;
 - соціальне пізнання (соціальна перцепція);
 - міжособистісне сприйняття;
 - конструювання реальності.
6. Соціальна психологія особистості:
 - вплив особистісних характеристик на сприйняття інших;
 - детермінанти поведінки особистості, що включають систему цінностей особистості, культуру, мотивацію та ін .;
 - вплив особистісних характеристик на сприйняття соціальних об'єктів;
 - система відносин особистості;
 - психологія впливу, впливу;
 - саморегуляція поведінки;
 - соціально-психологічна адаптація.
8. Психологія груп.
9. Результати дослідження соціально-практичного та емоційного інтелектів особистості.

Соціально-практичний інтелект розглядається автором як самостійний вид інтелекту, що має з ним родовидові відносини.

Родовим, базовим, компонентом в соціально-практичного інтелекту можна вважати здатність до ментальної діяльності, що включається в забезпечення конструювання образу реальності і розумності соціальної поведінки, а також адаптаційні механізми цього поведінки.

Соціально-практичний інтелект особистості, будучи складною загальною здатністю, виконує функції активації особистісних властивостей, їх презентацію учасникам взаємодії і управляє їх проявом в процесі взаємодії. Властивості особистості при такому розумінні є ресурсами, керованими соціально-практичним інтелектом. А сам соціально-практичний інтелект має онтологічний статус складної здатності, що включає в свою структуру кілька видів здібностей, релевантних цілям і формату комунікативної взаємодії. Соціально-практичний інтелект як предмет дослідження має внутрішню і зовнішню міждисциплінарність.

Варто відзначити, що в запропонованій автором концепції йдеться саме про комунікативному взаємодії, а не про діяльність. Комунікативна взаємодія розглядається як форма активності особистості, в якій взаємодія носить суб'єкт-суб'єктний характер. Спілкування ж є складною і найбільш цікавою формою взаємодії.

Основою авторського розуміння соціально-практичного інтелекту є структурно / функціональний підхід. Його вибір обґрунтований тим, що цей підхід - один з найважливіших дослідницьких підходів як до розуміння соціальних явищ в широкому сенсі, так і в більш вузькому, конкретному - соціально-психологічні.

Структурно-функціональний підхід і вживаний в рамках цього підходу метод аналізу розглядає соціальні явища як складні адаптивні системи, в яких всі компоненти спрямовані на забезпечення її існування у зовнішньому середовищі.

На соціально-психологічному рівні структурно-функціональний підхід дозволяє аналізувати саму особистість як адаптивну систему, а також і її структурні компоненти. До останніх можна віднести соціально-практичний інтелект особистості, який також можна розглядати як самостійну структуру більш приватного рівня, що включає до свого складу власні структурні компоненти. Всі компоненти соціально-практичного інтелекту спрямовані на забезпечення успішності поведінки особистості в комунікативному взаємодії, т. е. на виконання загальної інтегральної функції соціально-практичного інтелекту.

Вихідною точкою структурно > функціонального аналізу є поняття функції кожної структурної одиниці по відношенню до структури як цілого. Функції підструктур соціально-практичного інтелекту відображають внесок, який вносить кожна підструктура до виконання

загальної функції призначення соціально-практичного інтелекту особистості.

У пропонованому автором підході соціально-практичний інтелект з точки зору гносеологічного аналізу є інтегральним конструктом, що включає структурні компоненти, об'єднані в три підструктури: конструювання уявлення особистості про комунікативному взаємодії, проектування поведінки особистості (створення сценаріїв) в цій взаємодії і управління реальною поведінкою, реалізацією сценаріїв.

За онтологічного статусу соціально-практичний інтелект є здатністю. Підставою подібної категоризації є відповідність соціально-практичного інтелекту наступним найбільш консолідовано використовуваним дослідниками характеристикам здібностей:

- 1) відміну людей в враженості показника соціально-практичного інтелекту в цілому, а також його компонентів;
- 2) успішність поведінки особистості в комунікативному взаємодії;
- 3) здатність до навчання (ступінь легкості розвитку і засвоєння соціальних знань і моделей поведінки).

Соціально-практичний інтелект - складна загальна здатність особистості, що включає групи спеціальних здібностей (підструктури), спрямована на забезпечення її адаптивної поведінки в комунікативному взаємодії.

Складною ця здатність є тому, що включає значну кількість здібностей, які організують поведінку особистості, релевантне складним і контекстним характеристикам ситуації комунікативного взаємодії (внутрішні та зовнішні детермінанти складності). Загальною ця здатність є тому, що вона властива всім людям, а крім того, вона тісно пов'язана з усіма характеристиками особистості, виступаючи для них своєрідним загальним фактором, що включає їх в процес взаємодії (внутрішні та зовнішні детермінанти спільності). Спеціальні здібності - здатності, спрямовані на рішення вузьких і конкретних завдань в ситуаціях комунікативної взаємодії (наприклад, реєстрація облич, організація простору взаємодії та ін.).

Адаптивна поведінка - поведінка, що дозволяє особистості вбудовуватися в ситуацію взаємодії і досягати цієї мети, т. Е. З різним ступенем ефективності здійснювати процес взаємодії.

Комунікативна взаємодія - форма активності особистості в комунікативному просторі.

Емоційний інтелект особистості, на думку автора, включений в структуру соціально-практичного інтелекту, виявляється в усіх її підструктурах як афективний компонент здібностей соціально-практичного інтелекту. Емоційний інтелект особистості може розглядатися як внутрішній емоційний простір соціально-практичного інтелекту.

Структура соціально-практичного інтелекту складає:

Перша підструктура «Конструювання уявлень про комунікативному взаємодії»:

- активація каналів отримання інформації про комунікативному взаємодії;
- збір знань, інформації про соціальні взаємодіях;
- сканування та оперативна діагностика динаміки розвитку комунікативної взаємодії;
- інтерпретація контекстів, концептів, дискурсів комунікативної взаємодії.

Друга підструктура «Проектування поведінки в комунікативному взаємодії» (створення сценаріїв):

- оцінка повноти інформації про комунікативному взаємодії (образ, картина передбачуваного взаємодії);
- визначення мети і результату взаємодії (антиципація «бажаного майбутнього»);
- аналіз можливих варіантів розвитку комунікативної взаємодії;
- визначення і відбір ресурсів особистості, що активуються в комунікативній взаємодії;
- визначення стратегії поведінки, тактичних прийомів;
- можливості обліку психологічних характеристик учасників, їх оперативної діагностики;
- готовність до несподіваних форм розвитку сценарію комунікативної взаємодії.

Третя підструктура «Управління комунікативним взаємодією»:

- організація простору взаємодії;
- організація учасників взаємодії для досягнення мети (вплив, вплив);
- реалізація стратегій адаптивної поведінки;
- використання засобів реалізації моделей поведінки;
- суб'єкт-суб'єктна поведінка.

1. Цінності особистості в структурі соціально-практичного інтелекту. Соціально-практичний інтелект є самостійною здатністю в структурі властивостей і характеристик особистості. Однак його включеність в організацію і управління поведінкою особистості в комунікативному взаємодії задає його проявів певну соціальну цінність, детермінує сукупністю моральних, соціально-цінних характеристик, в яку входять мотиви поведінки, стратегії, установки і властивості особистості. Останні мають певний рівень сформованості (зрілості, розвитку) і через соціально-практичний інтелект проявляються в комунікативній взаємодії. Таким чином, система цінностей особистості є значущим фактором, що впливає на соціальний інтелект, на все його підструктури. Але вона також і розкривається в комунікативній взаємодії.

2. Простору прояви соціально-практичного інтелекту. Перша і друга підструктури є інтрапсихическими. Результати реалізації входять до них

здібностей представлені в ментальному просторі (образ і проект поведінки особистості в комунікативному взаємодії). Третя підструктура - інтерпсихическая, оскільки проявляється в процесі реальної взаємодії індивідів при екстеріоризації ментальних утворень в практику поведінки. Однак можлива ситуація, коли весь соціально-практичний інтелект, включаючи всі три підструктури, функціонує в ментальному просторі особистості.

В цьому випадку комунікативна взаємодія представляється особистості, а не здійснюється реально. Тому можна говорити, що просторами прояви соціально-практичного інтелекту є два простору: комунікативне і ментальне.

3. Особистість і образ комунікативної взаємодії. Образ комунікативної взаємодії конструюється здібностями, що входять в соціально-практичний інтелект, але належить особистості. Сам процес конструювання реальності в значній мірі детермінована особистісними диспозиціями, приналежністю до певних груп.

4. Типи регуляції поведінки особистості в комунікативному взаємодії. У взаємодії з учасниками комунікативної взаємодії вступає цілісна особистість, але її поведінка прямує здібностями, що входять в соціально-практичний інтелект.

Поведінка особистості в комунікативному взаємодії може бути спонтанним, усвідомленим і усвідомленими (регульованим) і змішаним (спонтанно-раціональним).

5. Співвідношення соціально-практичного інтелекту особистісних характеристик. Особистісні властивості (характеристики) і соціально-практичний інтелект не є змістовно ідентичними феноменами, хоча тісно пов'язані між собою. Цей зв'язок, яка підтверджується частиною дослідників, здійснюється відповідно до пропонованої концепції в формі функціональних відносин. Соціально-практичний інтелект особистості, будучи складною загальною здатністю, виконує функції активації особистісних властивостей, їх презентацію учасникам взаємодії і управляє їх проявом в процесі взаємодії. Властивості особистості при такому розумінні є ресурсами, розкриваються соціально-практичним інтелектом.

ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПРАКТИЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Загальні функції, що їх соціальним інтелектом як цілісною системою:

1. Соціально-психологічне забезпечення взаємодії особистості з іншими людьми в комунікативному просторі.

2. Розвиток особистості через формування специфічного соціально-психологічного досвіду через інтеріоризацію чинників комунікативного простору, що впливають на соціально-практичний інтелект (культура, інформація, моделі і схеми самореалізації, стиль і моделі поведінки учасників та ін.).

3. Трансляція учасникам взаємодії системи цінностей особистості, установок, відносин, оцінок.

4. Регуляторно-коригувальна функція, спрямована на оптимізацію поведінки особистості в комунікативному взаємодії відповідно до динаміки цієї взаємодії.

5. Розвиток психологічних механізмів адаптації особистості в соціумі через участь в комунікативному взаємодії.

Парціальні функції, здійснювані підструктурами соціально-практичного інтелекту:

1. Інформаційно-атрибутивна функція - створення ментальної картини комунікативної взаємодії та її коригування в процесі комунікативної взаємодії особистості з іншими людьми.

2. Презентація особистості учасникам комунікативного взаємодії.

3. Активізація, інтеграція особистісних характеристик для забезпечення процесу комунікативної взаємодії та управління ім.

Новизна пропонованої структурно-функціональної концепції соціально-практичного інтелекту полягає в наступному:

- в концепції реалізується соціально-психологічний підхід до розуміння соціально-практичного інтелекту особистості

- соціально-психологічні прояви особистості розглядаються в комунікативній взаємодії, що є елементом комунікативного простору;

- сферою реалізації здібностей соціально-практичного інтелекту є як ментальний простір (интрапсихическим), так і реальне комунікативний простір (интерпсихическая);

- в структуру соціально-практичного інтелекту включені не тільки здатності конструювання реальності, а й здатності проектування і управління поведінкою особистості в комунікативній взаємодії;

- соціально-практичний інтелект особистості розглядається в тісному взаємозв'язку з особистісними характеристиками, які є не тільки ресурсами, що їх виявляють в комунікативній взаємодії, але фактором, що впливає на підструктури і функції соціально-практичного інтелекту;

- найважливішою характеристикою особистості, що впливає на всі підструктури соціально-практичного інтелекту і їх компоненти, є система цінностей особистості;

- емпірично виділяються типи і рівні соціально-практичного інтелекту детерміновані як соціально-психологічними характеристиками особистості, так і характеристиками групи.

Література:

1. Емельянов, Ю. Н. (2001) Исследование и проектирование межличностных ситуаций как теоретико-прикладное направление социальной психологии // Психология социальных ситуаций / сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной. СПб. : Питер. С. 138–150.

2. Журавлев, А. Л. и др. (2003) Предмет и структура социальной психологии // Психология XXI века : учебник для вузов / под ред. В. Н. Дружинина. М. : ПЕР СЭ. С. 613–616.
3. Журавлев, А. Л. (2004) Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). М.: Ин-т психологии РАН.
4. Журавлев, А. Л. (2005) Психология совместной деятельности. М. : Ин-т психологии РАН.
5. Ломов, Б. Ф. (2003) Системность в психологии : избр. психолог. труды / под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. Ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК».
6. Young K. Cyber-Disorders: The Mental Health Concern for the New Millennium / K. Young, M. Pistner, J. O'Marata // CyberPsychology & Behavior. – 2000. – № 3(5). – P. 475–479.

*Ковальов О.Г.,
науковий співробітник
відділу інноваційних технологій в освіті
обдарованих ІОД НАПН України*

СОЦІАЛІЗАЦІЯ І ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Анотація: автором в статті розкривається питання побудови середовища інформаційної та соціальної підтримки розвитку обдарованої особистості та розвитку соціальних стосунків дитини, що має будуватись на принципах виховання особистості, організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії користувачів у соціальній мережі. Наголошує на необхідності побудови середовища, що повинно ґрунтуватись на задоволенні інформаційних та соціальних потреб обдарованих дітей та молоді.

Ключові слова: інформаційні потреби, пошук інформації, особистість обдарованої дитини, життєтворчість, педагогічна культура, педагогічна взаємодія.

Annotation: the author in the article discloses the question of building the environment of informational and social support for the development of gifted personality and the development of social relations of the child, which should be based on the principles of education of the individual, organization of the subject-subject interaction of users in the social network. Emphasizes the need to build an environment that should be based on meeting the informational and social needs of gifted children and young people.

Key words: information needs, information search, gifted child's personality, life-creativity, pedagogical culture, pedagogical interaction.

Величезну роль на формування культури інформаційних потреб грає якісна складова інформаційного середовища. Враховуючи величезну потребу молоді в різноманітній інформації, значний вплив на її задоволення може надати розвиток культурного середовища, в якому вона отримує інформацію. інформаційні потреби реалізуються і виявляються відповідно культурному середовищу. Інформаційні проекти сприяють задоволенню багатьох пріоритетних потреб молоді та створення умов не тільки для соціалізації та освіти (виховання) юнацтва, а й для формування культурної, творчої, соціально активної гуманістичної особистості, моральному та духовному вихованню молоді. Діяльність інформаційних проектів для молоді має бути націленою на підготовку до життя в інформаційному суспільстві, на формування інформаційної культури. Організація культурного середовища має задовольнити пріоритетні потреби молоді і

створити умови для соціалізації й освіти юнацтва, формування творчої, культурної, активної гуманістичної особистості, морального та духовного виховання.

Зазначалося, що інформаційна ситуація сьогодні визначається суперечливою єдністю "інформаційного вибуху" і "інформаційного голоду". Значущими для формування інформаційних потреб молоді виявилися: протиріччя між обмеженими можливостями людини зі сприйняття та і переробки інформації й наявними величезними потоками та масивами інформації; переробка надлишкової інформації, яка ускладнює пошук цінної інформації.

Інформаційними потребами при цьому мали на увазі потреби, які виникають перед особою, коли мета її діяльності та соціально побутової практики не може бути досягнута без залучення додаткової інформації.

У дослідженні взяло участь 381 осіб від 14 до 30 років, у тому числі: 14,7% учні шкіл, 8,1% студенти ССНЗів, 23,9% студенти ВНЗів, 50,6% працюючих, 2,7% безробітних.

Молоді люди усвідомлюють, що володіння інформацією є одним з факторів успіху, й переважна більшість з них хотіли б досягти вищого рівня інформованості, тож потреби в інформації є сильним мотивом і регулятором поведінки молодих людей.

Основним джерелом інформації для молоді за даними дослідження вибірки залишається інтернет - 56,9% респондентів використовують інтернет-ресурси для отримання необхідних відомостей (для молодших респондентів інтернет є більш значущим у повсякденному житті), інтернет є основним джерелом інформації для 64% респондентів віку від 14 до 18 років, для 59,8% опитуваних від 19 до 22 років і для 52,8% опитуваних від 23 до 30 років). Популярним у молоді залишається й прослуховування радіостанцій і перегляд телевізійних каналів. При цьому телебачення для молоді виступає в першу чергу як розважальне (64,8% респондентів віддають перевагу передачам розважального характеру, 34,7% - спортивним), ніж як джерело інформації (програмам новин віддають перевагу 42,5% опитуваних, дискусійним, аналітичним - 13,9%, пізнавальним - 37% опитуваних).

Незважаючи, що для більшості учасників дослідження пріоритетним джерелом інформації є інтернет, довіряють отриманим цим шляхом відомостями лише 16,7% - молоді досить критично ставиться до інформації, яку викладають в мережі. Найбільш об'єктивно респонденти вважають інформацію, отриману з друкованих видань (газет, журналів) - 48,8%.

Більшість опитуваних шукають відомості, пов'язані з їх інтересами, хобі - 39,8% і навчанням, роботою - 35,6%. Таким чином, для багатьох опитаних молодих людей повсякденною діяльністю є пошук, обробка і застосування отриманої інформації, 13,4% респондентів цікавляться також відомостями про здоровий спосіб життя, довкілля, 11,2% - інформацією про способи організації дозвілля. Схильні шукати інформацію, необхідну в роботі та навчанні 50,5% опитуваних чоловічої та 29,1% жіночої статі, а інформацію про свої інтереси і захоплення 27,1% чоловічої та 43,9% жіночої статі. Молодь 14-18 років цікавиться більше даними, необхідними в навчальному процесі, респонденти старших вікових груп - даними, пов'язаними з їх хобі.

Найважчим у пошуку необхідної інформації для учасників дослідження є її ексклюзивність, недоступність для широкого використання: 47,8% скаржаться на обмежену кількість необхідної інформації, 28,2% - її відсутність.

Менш актуальна для респондентів проблема відсутності електронних версій літературних джерел - 11,2%. Десята частина опитуваних відчують труднощі через невміння користуватися пошуковими системами - 9,6%. Улюбленими сайтами опитуваної молоді традиційно є соціальні мережі: «Вконтакте» - 50,4%, «Facebook» - 4,8%, «Twitter» - 5,6%. Друге за затребуваністю місце посідають пошукові та інформаційні сайти: «Яндекс» - 10,8%, «Mail.ru» - 5,8%, «Вікіпедія» - 5%, «Google» - 2,2%. Активність молоді на блогових сайтах, які передбачають ведення мережевого щоденника, за останній рік знизилася: на «Живому Журналі» зареєстровано 3,2% опитуваних (у 2012 році - 6%), на «Лі.ру» - 1,6% (у 2012 році - 2%). За минулий рік знизилася число молодих користувачів спецпрограм для спілкування в мережі. Якщо в 2012 році ці програми користувались попитом у 63% респондентів, то в 2013 лише 51,1% опитуваних користуються такими програмами, адже більшість функціонуючих сьогодні

соціальних мереж і спеціалізованих сайтів надають сервіси обміну повідомленнями, і потреба в програмах на зразок ICQ, QIP, Skype знизилася.

Важливу сферу інформаційних інтересів молоді становлять відомості про акції і заходи для молоді, які проводяться у регіонах проживання респондентів - такий інтерес зростає. У 2013 році 72,2% респондентів відзначили потребу в отриманні інформації про молодіжні заходи (у 2012 році - 69%, у 2011 році - 67%). З опитуваних 27,8% (у 2012 році - 31%) вказали, що не стикалися з інформацією про заходи й програми для молоді, з них 14,4% (у 2012 році - 21%) виявили зацікавленість у ній, а 13,4% (у 2012 році - 11%) відповіли, що їм така інформація не цікава. Інформація даного типу цікавить 34% опитуваних жіночої та 19,6% чоловічої статі), 34,7% молоді від 14 до 18 років регулярно шукають новини про молодіжні заходи, кількість зацікавлених у цій інформації старшого віку (23-30 років) нижче - 22,4%.

Основними шляхами вирішення проблем інформаційного забезпечення молоді називає: збільшення рекламних оголошень - 16,7%, поліпшення якості реклами - 15,6%, створення передач на ТБ - 13,4%, організацію зустрічей та заходів для молоді - 12,2%, зацікавленість і участь влади в інформуванні молоді - 11,1%. Менш ефективними заходами вважається випуск молодіжних журналів і газет - 8,9%, створення єдиного і добре наповненого сайту - 5,6%, реклама в соціальних мережах - 4,4%, смс-інформування - 2,2%. Для ТБ і радіомовлення зручною формою названо рекламні ролики - 46,4%, респондентів інформацію в новинах і спеціальних передачах - 47,4%, в друкованих ЗМІ зручними названо анонси заходів в газетах і журналах (45,6%), у глянцевих виданнях - 24,3%, в спеціалізованих ЗМІ для молодіжної аудиторії - 21,8%.

При використанні інтернету для отримання інформації про молодіжні заходи зручними запрошення в соціальних мережах (на сайті «vkontakte.ru») назвали 60,6% респондентів, через використання спеціалізованих молодіжних сайтів - 27,3% опитуваних; через інформацію на регіональних сайтах загальної спрямованості - 10,5%. Для 37% опитуваних зручним є отримання інформації на стендах, для 30,7% - через інформаційні листівки та буклети, для 28,5% - через зовнішню рекламу.

За результатами соціологічного дослідження «Інформаційні потреби молоді - 2013» визначено особливості системи інформаційних переваг молоді, яка брала участь в опитуванні:

Основним інформаційним ресурсом для молоді визнано інтернет. Телебачення, радіо та друковані джерела відходять на другий план, проте учасники дослідження вважають їх більш об'єктивними і довіряють їм більше, ніж Всесвітній мережі.

Більшість молоді щодня шукає, обробляє та застосовує різного роду інформацію - як для навчання і роботи, так і для власних інтересів і захоплень, кожен десятий з них відчуває труднощі в роботі з пошуковими системами. Навіть в умовах інформаційного «вибуху», деякі необхідні відомості залишаються недоступними для молоді.

При перегляді телепередач, слуханні радіо, читанні преси - молоді орієнтована на розважальну функцію. Передачі та статті інформаційного або аналітичного - дискусійного характеру цікавлять лише чверть респондентів.

Використання сучасних інтернет-технологій широко поширене в молодіжному середовищі, кількість зареєстрованих у соціальних мережах продовжує зростати. При цьому зменшується число активних користувачів блогів і месенджерів для спілкування в мережі, оскільки сучасні соціальні мережі розширюють свої функції й надають можливості для спілкування, перегляду фотографій, ведення блогу на одній інтернет-сторінці.

Молоді зацікавлена в інформації про молодіжні заходи, але чверть респондентів не отримують такої інформації через певні проблеми системи інформаційного забезпечення. Вирішувати проблеми інформаційного забезпечення пропонують за рахунок збільшення кількості й якості реклами в ЗМІ, зручним способом отримання актуальних новин і відомостей вважають, зокрема, оповіщення в соціальних мережах.

Результати наведеного дослідження дозволяють говорити про складну специфічну структуру інформаційних потреб молоді, вивчення якої може допомогти в удосконаленні системи інформаційного забезпечення молоді.

Згідно з метою освітнього процесу визнано не лише формування необхідних компетенцій, надання ґрунтовних знань з різних предметів, а й формування; інтелектуально розвиненої, духовно і морально зрілої особистості, готової протистояти асоціальним впливам, вправлятися з особистими проблемами, творити себе і оточуючий світ. Виховання учнів у сучасній школі здійснюється в контексті громадянської і загальнолюдської культури, охоплює весь навчально-виховний процес, ґрунтується на свободі вибору мети життєдіяльності та поєднує інтереси особистості, суспільства і держави. Зміст виховання полягає у ціннісному ставленні до себе: свого фізичного, психічного та соціального «Я», до особистості, сім'ї, родини, людей, до праці, до природи, до культури і мистецтва, до суспільства і держави.

Орієнтири передбачають залучення учнів до різних форм творчої та суспільно корисної діяльності, зокрема: пізнавальної, оздоровчої, трудової, художньо-естетичної, спортивної, пропагандистської, ігрової, культурної, рекреаційної, екологічної, що організовуються у години дозвілля, тобто у позакласний час.

Метою виховання є формування морально-духовної життєво компетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал. Метою основних орієнтирів виховання є створення цілісної моделі виховної системи на основі загальнолюдських і громадянських цінностей.

Для досягнення означеної мети у соціально-інформаційній системі розвитку обдарованої дитини можна виділити реалізацію деяких з окреслених завдань:

- організація виховного процесу у взаємодії дітей, педагогів та батьків на засадах проектної педагогіки;
- створення програм виховання дітей з урахуванням індивідуально-педагогічних можливостей педагогів, батьків, а також результатів вивчення рівнів фізичного, соціального, психічного та духовного розвитку дитини;
- змістове наповнення програми виховання з урахуванням вікових особливостей дітей;
- задоволення базових потреб особистості дитини (фізіологічних потреб, потреби в безпеці, любові та прихильності, визнанні та оцінці, в самоактуалізації) в умовах соціально-інформаційної системи;
- реалізація у процесі роботи особистісно-орієнтованого, діяльнісного, системного, творчого та компетентнісного підходів до організації виховного процесу в різних видах взаємодії у соціально-інформаційній системі;
- оптимальне поєднання форм організації виховної роботи: індивідуальної, групової, масової;
- створення належних умов для особистісного зростання кожного користувача соціально-інформаційної системи (створення ситуацій успіху та підтримки), його психолого-педагогічний супровід;
- співпраця з органами освіти, учнівського самоврядування, дитячими громадськими організаціями;
- інтеграція зусиль вчителів, батьків, дорослих різних спеціальностей.

Основні орієнтири виховання розраховані на весь період виховної діяльності з урахуванням їх вікових, індивідуальних та психолого-педагогічних особливостей дітей (для роботи з дошкільнятами, учнями 1-4, 5-9 та 10-11 класів, абітурієнтами).

Змістове наповнення основних орієнтирів виховання передбачає формування цінностей і ставлень особистості до себе і людей, суспільства і держави, природи і здоров'я, праці та мистецтва. У змісті виховної діяльності запропоновано орієнтовні форми проведення виховних справ та

їх тематика для різних вікових категорій з урахуванням інтересів, потреб, запитів педагогів, батьків та дітей.

У процесі виховання педагог керується особистісно-орієнтованим підходом до здібностей, нахилів кожної дитини, створюючи умови для саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації на основі загальнолюдських і державних цінностей.

З метою виховання створюються відповідні психолого-педагогічні умови, а саме:

- відповідність виховної практики засадам особистісно орієнтованої та гуманістичної парадигми освіти;
- ставлення до особистості дитини як до суб'єкта виховання;
- перцептивна, комунікативна, інтерактивна взаємодія всіх суб'єктів виховного процесу;
- створення необхідних умов для розвитку творчого потенціалу особистості, перспектив її саморозвитку в колективі;
- захист і підтримка інтересів особистості дитини;
- самоідентифікація та суспільно-значиме особистісне самовизначення дитини;
- стимулювання ініціативності та життєвої активності дитини;
- створення і набуття практичних навичок, необхідних для особистісної гармонізації;
- інтеграція виховних впливів освітнього середовища;
- практичне спрямування виховного процесу;
- культивування цінностей особистості.

Для кожної вікової категорії дітей прийнятними є використання індивідуальних, групових, колективних форм діяльності соціально-інформаційній системі.

Провідною тенденцією виховання стає формування ціннісного ставлення дитини до власної особистості, до соціального і природного. Набирає сили тенденція гармонійного поєднання інтересів учасників виховного процесу: вихованця, котрий прагне вільного саморозвитку і збереження своєї індивідуальності; суспільства, зусилля якого спрямовуються на всебічний розвиток особистості; держави, зацікавленої у тому, щоб діти зростали громадянами, здатними забезпечити країні гідне місце у цивілізованому світі.

Відсутність у частини молоді навичок конструктивного спілкування, загальних принципів розуміння сутності найпростіших соціальних процесів і явищ призводить до конфліктів, стресових ситуацій, неадекватної соціальної поведінки. Як наслідок — "втеча молоді від реальної дійсності" в алкоголізм, наркоманію, віртуальне комп'ютерне середовище.

Результати опитування учнівської молоді та керівників навчальних закладів в Україні, що проведено у 2010 році в межах міжнародного проекту – «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді України» свідчать про нагальну потребу посилити ефективність профілактичної роботи з поширеністю тютюнокуріння та вживання алкоголю, зростанням кількості долучених до цього дівчат, вживанням наркотиків, випадками насильства, зменшенням віку початку статевого життя і збільшенням чисельності учнівської молоді, яка практикує статеві контакти. Соціальні умови, що продукують меркантильність і цинізм, призводять до деформації системи цінностей, знецінюється одвічне: любов, сім'я, культурні цінності; гіпертрофується матеріальне та культуються особисті потреби і задоволення. Зниження рівня суспільної та особистої моралі, раннє статеве життя ведуть до формування особистості, котра не здатна створити міцну сім'ю, народити і виховати дітей. Як наслідок - поглиблюється демографічна криза.

Джерелом мотивації поведінки та вчинків вважається, система та ієрархія внутрішніх цінностей особистості. У психічно здорової і зрілої людини ця система має три рівні: особисті та матеріальні цінності (власні потреби, задоволення), культурні цінності (мистецтво, наука, загальнонародні надбання, правопорядок), духовні цінності (ідеали, ціннісні настанови, обов'язок перед суспільством). Загальній меті виховання підпорядковується спеціально спроектована система відповідних цілей за напрямками виховання, сконцентрованих на вихованні цінностей природи, культури, соціальних та особистісних цінностей.

Першим і найважливішим чинником виховання є сім'я, яка через власну культуру, мову, цінності виявляє значний вплив на виховання дитини.

Другим чинником є сучасна школа, у навчально-виховному процесі якої головний акцент має переноситись із засвоєння певних знань на виховання особистості з урахуванням її унікальної природи, формувати у неї моральні цінності, творчу і самотворчу діяльність.

Важливим чинником у вихованні дітей виступають і соціальні інститути (позашкільні заклади, психологічні служби, інститути підвищення кваліфікації педагогічних працівників, в тому числі й соціально-інформаційні системи для дітей), які виступають суб'єктами виховання дітей і дають змогу покращувати та корегувати виховання дитини.

Основними принципами виховання є:

- Принцип культуровідповідності. Вихованець і педагог спільними зусиллями перетворюють зміст історичного морально-етичного досвіду людства на систему відкритих проблем, розгляд яких стає джерелом особистісного розвитку дитини, умовою засвоєння нею загальнокультурних надбань, формування базису культури особистості.
- Принцип цілісності. Виховання організовується як системний педагогічний процес; спрямовується на гармонійний та всебічний розвиток особистості, формування в неї цілісної картини світу. Передбачає наступність в реалізації напрямів та етапів виховної роботи на різних освітніх рівнях: охоплює всі сфери життєдіяльності дітей та учнівської молоді; здійснюється різними соціальними інститутами у навчальній та позанавчальній діяльності.
- Акмеологічний принцип. Вихователь будує виховний процес так, щоб вихованець засвоїв найвищі морально-духовні цінності; створює умови для оптимальної самореалізації підростаючої особистості, розвитку її індивідуальних можливостей і здібностей. Напрями виховної роботи втілюються у відповідних результатах — міцно й органічно засвоєних загальнолюдських і національних цінностях, стратегії життя, яка передбачає постійний рух до здійснення нових, соціально значущих задумів; формування умінь долати труднощі, прогнозувати наслідки своїх учинків; здатності свідомо приймати рішення.
- Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Учасники виховного процесу є рівноправними партнерами у процесі спілкування, ставляться уважно до поглядів один одного, визнають право на відмінність, узгоджують свої позиції. Вихователь уникає жорстких приписів, не ставить до вихованця як до пасивного об'єкта своїх впливів; зважає на його психічний стан, життєвий досвід, систему звичок і цінностей; виявляє емпатію, вдається до конструктивних та продуктивних виховних дій; схильний до творчості та педагогічної рефлексії.
- Принцип адекватності виховання до психологічних умов розвитку особистості. Вихователь зосереджує свою увагу на дитині, бере до уваги її вікові та індивідуальні особливості, не форсує її розвитку, задовольняє фундаментальні потреби дитини (у розумінні, визнанні, сприйнятті, широкому ставленні до неї); виробляє індивідуальну програму її розвитку; стимулює розвиток в особистості свідомого ставлення до своєї поведінки, діяльності, життєвого вибору.

- Принцип особистісної орієнтації. Означає, що загальні закони психічного розвитку проявляються у кожній дитини своєрідно і неповторно. Дорослий культивує у підростаючій особистості почуття самоцінності, впевненості у собі, визнає її право на вільний розвиток та реалізацію своїх здібностей; не обмежує її в правах почуватися індивідуальністю; виробляє оптимістичну стратегію розвитку кожного вихованця; спрямовує зусилля на розвиток світогляду, самосвідомості, культури потреб, емоційної сприйнятливості, довільної поведінки, базових якостей особистості.

- Принцип превентивності. Виховні інститути здійснюють профілактику негативних проявів поведінки дітей та учнівської молоді, допомагають їм виробити імунітет до негативних впливів соціального середовища. При цьому має бути забезпечена система заходів економічного, правового, психолого-педагогічного, соціально-медичного, інформаційно-освітнього характеру з формування позитивних соціальних настанов, запобігання розвитку шкідливих звичок та різним проявам деструктивної поведінки, відвернення суїцидів та формування навичок безпечних статевих стосунків.

- Принцип технологізації. Виховний процес передбачає науково-обґрунтовані дії дорослого та відповідно організовані ним дії вихованців, підпорядковані досягненню спеціально спроектованої системи виховних цілей, що узгоджуються з психологічними механізмами розвитку особистості та ведуть до кінцевої мети виховання. Побудований таким чином виховний процес має ознаки проєктивності, певною мірою гарантує позитивний кінцевий результат.

Вказані принципи складають певну систему. Кожний принцип як важлива складова системи, взаємопов'язаний з іншими, їх гармонійне поєднання є запорукою ефективного виховного процесу.

У проєктній діяльності увага педагогів акцентується на:

- розвитку творчої особистості дитини;
- виявленні та становленні індивідуальних особливостей дітей;
- рівні особистісно-виховних досягнень дитини;
- створенні відповідних умов для всебічного розвитку дитини;
- медично-психологічному та соціально-педагогічному забезпеченні процесу розвитку дітей.

Зміст та організація виховного процесу визначаються його метою як очікуваним ідеальним результатом. Кінцева мета виховання поетапно конкретизується з урахуванням: індивідуально-психологічних особливостей вихованців, особливостей їх сімейного виховання, віку, статі; національної та релігійної приналежності, соціально-економічних та географічних умов, особливостей найближчого соціального оточення; специфіки навчальних закладів та наявних ресурсів для здійснення виховної роботи.

Особистісне долучення дітей до спільної з вихователем діяльності у процесі застосування сучасних виховних технологій здійснюється через розв'язання соціально-моральних завдань за умови свідомого вибору і практичної реалізації особистісної позиції дітей, стилю поведінки.

Виховання окрім наукового підходу складається з творчих актів, засадами яких є відчуття вихователем конкретної життєвої ситуації, його такт. Складовими виховних технологій є способи та форми організації

виховання. Процес виховання здійснюється у певних організаційних формах (індивідуальні, групові, колективні, масові).

Реалізація сучасних технологій виховної роботи у практиці можлива на основі проектування розвитку особистості вихованця. Застосування проектно-технологічного підходу до здійснення процесу виховання дозволяє: а) практично реалізувати індивідуальний підхід; б) планувати і прогнозувати результати виховних впливів; в) обирати найбільш ефективні для дитини або колективу дітей форми і методи виховної роботи; г) об'єктивно оцінювати ефективність і результативність виховної роботи. Таким чином відбувається перехід від "педагогіки заходів" до педагогіки цілеспрямованого і свідомого формування особистісних рис і якостей молодого людини. Основними елементами виховної технології виступають: конкретизована мета виховної діяльності, завдання, цільова група виховної діяльності (дитина, група, колектив), очікуваний кінцевий результат, критерії оцінювання результативності та ефективності виховних впливів, зміст виховної діяльності як спільної діяльності вихователя і вихованця, форми, методи виховання, часовий проміжок виховної роботи за даним проектом.

Кінцевим результатом реалізації виховного проекту стають життєві компетентності вихованців: сформована можливість діяти у конкретній життєвій ситуації відповідно до власних цінностей, ставлень та переконань. Такий підхід дає можливість оцінити ефективність виховної роботи на кожному віковому етапі розвитку вихованця. Оцінка здійснюється через порівняння очікуваних і реальних результатів виховання як окремої особистості так і цілого колективу. Пріоритет унікальності кожної особистості вихованця вимагає відповідального ставлення до технологізації виховного процесу, високого професіоналізму і відповідальності педагогів.

Виховна система — це цілісний організм, який виникає у процесі інтеграції основних компонентів виховання (мета, суб'єкти виховання, їх діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє духовному розвитку та саморозвитку особистості. Серцевиною виховного процесу є особистість — її нахили, здібності, потреби, інтереси, соціальний досвід, самовідданість, характер. Одним із визначальних принципів виховної системи є взаємозв'язок впливів: родини, вчителя, соціальних об'єктів, освітнього простору.

Завдання створення виховного простору — це не тільки організація середовища, а й робота над розвитком духовного простору дитини і педагога, простору культури, що впливає на розвиток особистості. У ньому має бути представлений весь спектр цінностей культури і культурних форм життя. Це простір соціальних, культурних, життєвих виборів особистості, котра самореалізується у різних виховних осередках.

Основні вимоги до створення виховного простору:

- психологізація як здатність враховувати у комплексі всі зовнішні й внутрішні впливи на дитину й одночасно творити духовно-творче розвивальне середовище, нейтралізуючи негативні з них та посилюючи позитивні;
- відкритість до соціуму, діяльність у співпраці з сім'єю, громадськістю;
- залучення дітей до розв'язання суспільно значущих і особистісних життєвих проблем, формування досвіду громадянської поведінки;
- розвиток творчого потенціалу всіх суб'єктів навчально-виховного процесу;
- спонукання школярів до самостійного розв'язання власних життєвих проблем у нестабільному суспільстві;
- життєтворчість як здатність забезпечити дитині можливість облаштувати власне життя, творити колективні та міжособистісні взаємини;
- педагогічна культура вчителів і вихователів, невід'ємними особливостями якої є людяність, інтелігентність, толерантність, розуміння, здатність до взаємодії;
- педагогічний захист й підтримка дітей у розв'язанні їхніх життєвих проблем та в індивідуальному саморозвитку, забезпечення їхньої особистісної недоторканності та безпеки;
- самореалізація людини в особистісній, професійній та соціальній сферах її життєдіяльності.

Педагогічне спілкування має спиратись на передову, прогресивну мораль – гуманістичну, в основі якої лежить демократизм, розумність, природність. Гуманізм передбачає визнання того, що людина як прояв життя є вищою цінністю; передбачає опору на особистість, яка здатна до самореалізації, самовдосконалення; розглядає самоцінність особистості як результат її власного саморозвитку, самовиховання. У спілкуванні – це вміння знайти гідне, схвальне, добре в іншій людині, вміння цінувати в інших індивідуальне, неповторне.

В основі педагогічного спілкування лежить плюралізм. Він полягає у вмінні і можливості толерантно ставитись до світогляду, переконань, позицій, думок і почуттів інших людей, не ображати, не принижувати їх гідності, визнавати, що кожна людина може змінитись, якщо вона помиляється, має можливість морального зростання. Це терпимість, толерантність, яка допомагає гуманізувати міжособистісні стосунки, робить їх людяними, природними, невимушеними, доброзичливими; це передумова для плідного співробітництва між людьми, визначальна умова для реалізації плюралізму думок, встановлення діалогу; це й гуманне ставлення до представників інших традицій і моральних звичок, вірувань.

За даними важливим фактором і умовою ефективного освітнього процесу виступає взаємодія його суб'єктів – узгоджена діяльність по досягненню спільних цілей і результатів, вирішенню учасниками значущої для них проблеми або завдання. Один з законів психології наголошує, що діяльність є невід'ємною умовою розвитку особистості. Цей закон покладено в основу розуміння педагогічного значення взаємодії, де розкривається вся багатогранність предметно-практичних та психологічних здібностей обдарованої дитини.

Взаємодія дитини з іншими людьми є одним з основних способів активізації саморозвитку. Його додатковим ефектом стає міжособистісний вплив з похідними взаєморозуміння та самооцінки взаємодіючих. Різновидами взаємодії є спілкуванню (специфічна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії) та спільної діяльності (специфічна форма суб'єкт-об'єктної суб'єктної взаємодії). Обидва види взаємодії пов'язані: спілкування є як атрибутом спільної діяльності, так і самостійною цінністю. Спілкування загалом включає в себе комунікацію для обміну інформацією, взаємодію для обміну діями та сприйняття людьми один

одного. Комунікація на основі спільної діяльності здебільшого має продовженням порозуміння, яке реалізується в нових спільних зусиллях.

Педагогічна взаємодія розглядається як систематичне здійснення комунікативних дій дорослого з метою отримати відповідну реакцію з боку дитини, впливати на неї, а викликана реакція визначає нову хвилю взаємодії.

Тоді як традиційна педагогіка будувалась на принципі активного педагогічного впливу, то сучасні підходи до освіти орієнтують на принцип спільної ціннісної діяльності, що передбачає створення педагогом коректних педагогічних ситуацій розвитку. Взаємодія в цьому випадку є демократичною та базується на прийнятті індивідуальних інтересів іншої сторони. Предметом педагогічної діяльності стає особистість дитини з власною активністю. Педагогічний потенціал спілкування розглядається як основа вдосконалення системи освіти, поглиблення професіоналізму педагога, формування нової концепції взаємодії дорослого і дитини.

З іншого боку педагогічна взаємодія передбачає освітні та виховні процеси з відповідними цілями, змістом, методами, мотивацією, оцінкою ефективності. Взаємодія в цьому разі розглядається як цілеспрямований взаємообмін досвідом, емоціями, установками та взаємозбагачення діяльності смислами. Навчальна діяльність передбачає активну участь дитини, творчу переробку отриманої інформації з метою глибшого її засвоєння.

Характерним сьогодні є розвиток у дитині особистості, інтелектуально вільної людини, розкриття її творчого потенціалу, формування критичності та самокритичності, активності й ініціативи, що обумовлює нові вимоги до професійної компетентності педагога. Дитина стає суб'єктом освітніх змін, співучасником педагогічного процесу, творчою особистістю, а не просто об'єктом зовнішніх впливів.

Організація педагогічної взаємодії ґрунтується на:

- Діяльності, яка має на меті формування в дитини різноманітних способів і видів діяльності, організації навчально-пізнавальної діяльності дітей, коли вони не є пасивними сприймають інформацію, а беруть активну участь у пізнавальному процесі.
- Особистісній орієнтованості, яка забезпечує самопізнання, розвиток рефлексивних здібностей, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, самовизначення, формування життєвої позиції.
- Акмеологічності, орієнтованій на цілісний і сталий розвиток освітніх систем і суб'єктів освітнього процесу в умовах творчої діяльності. Вчитель і учень у творчому співробітництві забезпечують успіх один одному у самореалізації, розвитку духовно-морального потенціалу;
- Аксіологічності, призначеній формувати цінності та допомагати у виборі особистісно значимої системи ціннісних орієнтацій дитини;
- Системності, коли будь-який об'єкт, який розглядається як сукупність взаємопов'язаних елементів (компонентів системи), має вихід (мету), вхід (ресурси), зв'язок із зовнішнім середовищем та зворотний зв'язок. Об'єкт в процесі його дослідження розглядається як велика і складна система і, одночасно, як елемент метасистеми.

Позиція дорослого при здійсненні суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах використання віртуального простору спілкування передбачає врахуванням забезпечення взаємоповаги і охорони особистісного простору учня. Включає в себе:

1. Прояв ціннісного ставлення до особистості дитини
 - зацікавлена реакція дорослого на думки побажання, зауваження, пропозиції дитини;
 - «зчитування» дорослим емоційного стану дитини і реагування на нього;
 - оцінка дій дитини відділяється від особистого ставлення до нього дорослого;
 - акцентування дорослим важливості думки та участі в діяльності;
 - акцентування уваги на позитивних особистісних якостях дитини, її заохочення.
2. Реалізацію дорослим педагогічних ролей: дорослий як співрозмовник, психотерапевт, дослідник, експерт, як людина, яка створює умови для навчання.

3. Акмеологічну спрямованість спілкування та діяльності.

Суб'єктна позиція дитини у взаємодії з дорослим передбачає:

- Самостійність - здатність до незалежних дій, рішень, прояву власної ініціативи і у виборі цілей, і у виборі способів їх досягнення; готовність і здатність здійснювати дії власними силами;
- Активність - прагнення дитини вийти за власні межі, розширити сферу своєї спілкування та діяльності, діяти за межами вимог і ситуації, самому обирати ролі і сценарії;
- Готовність до вибору з усвідомленням відповідальності за результати і наслідки своєї діяльності, поведінки. Процес вибору стимулює самопізнання, відповідальність за результат, особисту причетність до життєвих обставин через визначення своїх цілей і способів їх досягнення.

У процесі взаємодії дитини і дорослого необхідно створювати умови для розвитку суб'єктної позиції дитини:

1. Актуалізація і збагачення суб'єктного досвіду дитини :

- звернення до раніше накопичених знань і вмінь;
- стимулювання дитини до самостійного вибору і використання різних способів вирішення задач;
- створення ситуацій морального вибору і пояснення варіантів трактування ситуацій і виходів з них;
- звернення до версій дітей при пошуку варіантів вирішення пізнавальної задачі (проблеми);
- організація пізнання через переживання, актуалізацію чуттєвого досвіду.

2. Розвиток активності дітей у навчальній діяльності: заохочення ініціативи, створення ситуацій вибору, організація проектної діяльності.

Успішність суб'єкт - суб'єктного педагогічної взаємодії забезпечується декількома важливими умовами:

- Психолого-педагогічний супровід і дітей і дорослих;
- Створення розвиваючого освітнього середовища, яке характеризується прагненням успіху, творчістю, різноплановими результатами;
- Спрямованість на формування життєвої стратегії сталого розвитку особистості та індивідуальності, на вирішення життєвих проблем;
- Застосування технологій якісно нового, акмеологічного рівня, що забезпечує успіх і високі досягнення у навчанні, розвитку особистості, набутті корисних навичок і досвіду.

Показниками успішності суб'єкт - суб'єктного педагогічної взаємодії слід вважати прояв в дітях таких особистісних характеристик, як:

- позитивна мотивація до пізнання, навчальної та суспільно значущої діяльності;
- усвідомлена активність у навчальній діяльності;
- соціальна активність, здатність до співробітництва;
- самостійність та ініціативність;
- готовність до особистісного самовизначення;
- сформованість гуманістичних цінностей;
- задоволеність соціальною взаємодією.

Перерахований комплекс умов забезпечує ефективність суб'єкт - суб'єктної взаємодії між дорослими та дітьми, яку має бути відтворено при створенні соціально-інформаційного середовища розвитку обдарованої дитини.

Молодший шкільний вік є важливим у становленні особистості дитини, бо саме тоді закладаються основи особистісного розвитку учнів початкової школи.

Віковими особливостями дітей 1-4 класів можна вважати: незначний соціальний та моральний досвід, підвищену емоційність, вразливість і водночас пластичність до морально-етичних впливів, імпульсивність та безпосередність поведінки дитини, бажання постійно розширювати коло спілкування. Тому узгодження поведінки та усвідомлення моральних явищ життя характеризуються емоційними узагальненнями, аналізом ситуацій та вчинків, які відповідають загальнолюдським етичним цінностям. Розрив між знаннями моральних принципів і відповідною поведінкою — найхарактерніша властивість дитини цього віку. Подальшого розвитку набуватимуть такі моральні почуття: провини, сорому, обов'язку, відповідальності, справедливості, власної гідності, сумління.

Основними потребами дитини в початкових класах є необхідність: у спілкуванні з людьми, в емоційному контакті, визнанні, оцінці своїх дій та вчинків, виявленні власних позицій у ставленні до інших, світу, у дружбі, товариській, повазі до особистості, самоповазі, набутті нових знань та вмінь для пізнання довкілля.

Перед дорослим постає важливе завдання: вирізняти мотив вчинку, роз'яснюючи дитині його сутність і правильність в різних типових життєвих ситуаціях, даючи їй можливість емоційного "переживання" разом із практичним застосуванням отриманих знань.

Беручи участь у спільних видах діяльності, діти вчаться будувати свої взаємини з однолітками, входити в колектив ровесників. У них виникає потреба до взаємовимогливості та взаємодопомоги.

На цьому віковому етапі у дитини формується ядро особистості (моральні почуття, цінності, переконання), відбувається набуття досвіду моральної поведінки. Вона вчиться не лише виконувати вимоги колективу, а й бере активну участь у постановці вимог, виборі доручень, справи, яка їй до душі. В дітей виникає ще одне новоутворення — відносно стійкі форми поведінки і діяльності, які в майбутньому становитимуть основу формування її характеру.

Після закінчення першого класу в частини дітей не до кінця сформовані особистісні новоутворення, що є характерними для дошкільнят, а саме:

- недостатнє усвідомлення сприйняття суспільного (шкільного) життя, необхідності впорядкувати та організувати його за певними законами і правилами співжиття;
- недостатнє усвідомлення внутрішньої етичної інстанції, такої як совість (орієнтування лише на зовнішній контроль з боку дорослих, невміння діяти самостійно), що викликає у дітей почуття невпевненості у собі, спричиняє конфлікти у спілкуванні;
- відсутність переваг та продуманих дій над імпульсивними (стримування бажань відбувається лише в разі очікування винагороди чи покарання);
- несформованість адекватної самооцінки.

Вчителеві в другому класі слід продовжувати виховну роботу, спрямовану на корекцію цих недоліків з метою будівництва специфічних для

молодших школярів особистісних новоутворень: довільність психічних процесів, внутрішній план дій та рефлексію, інтелектуалізацію життя дитини.

У вчинках дітей наприкінці другого року навчання вже проглядається позиція у ставленні до того, що їх оточує. Розвиваються і змінюються внутрішні етичні інстанції, формуються моральні мотиви поведінки; розвивається здатність співпереживати, співчувати, а отже, й співдіяти з дорослими та однолітками.

Молодший шкільний вік (за і.Д. Бехом) виявляється сприятливим щодо виховання у дитини фундаментального для її морального розвитку новоутворення, яким є здібність цінувати особистість людини.

Головним новоутворенням навчальної діяльності є формування теоретичного мислення дитини, що знаходить відповідне вираження і в рівні сформованості у дітей особистісних моральних якостей, першооснов багатьох моральних понять: доброти (гуманності), людяності, милосердя, чуйності, співчуття, чесності, справедливості, терпеливості та ін.

Формування особистості молодшого школяра значною мірою визначається реалізацією у виховному процесі діяльнісного підходу, згідно з яким моральні правила і норми дитина засвоює активно, в процесі діяльності та спілкування з дорослими, однолітками, старшими та молодшими дітьми. Основна функція її полягає в тому, що в ній набувається досвід ставлення дитини до світу, до людей, до самої себе.

Виховання молодших школярів здійснюється у процесі навчально-пізнавальної діяльності як провідної шляхом внесення ціннісних складових у зміст навчальних предметів, відведення належного місця "спільно-взаємодіючій діяльності" як на уроках, так і в позаурочний час; гуманізації взаємин у системах "учитель — дитина", "дитина — дитина"; використання вчителем демократичного стилю спілкування з дітьми; створення умов для творчої самореалізації кожної особистості.

Важливим є особистісно орієнтований підхід у вихованні молодших школярів, оскільки для дітей цієї вікової групи характерна особлива сенситивність до морально-етичних впливів, а надто сприйняття норм культурної поведінки, спілкування, мовного етикету, культури взаємовідносин.

Дуже часто внутрішнє самопочуття, емоційний настрій дитини залежить від особистості вчителя початкових класів, оскільки для учнів 1-2-х класів учитель залишається центральною фігурою, арбітром, авторитетом. Лише в 3-4х класах самооцінка, оцінка однолітків починає переважати оцінку вчителя.

Зовнішнім вираженням позиції дитини є участь її у різноманітних ситуаціях дитячого життя. Вона виявляється залежно від очікувань вчителя і дитини. Діти з невиправданими очікуваннями часто стають агресивними або, навпаки, пригніченими; боязкими або недовірливими, соціально

інфантильними або неспокійними. Ці аспекти необхідно враховувати у роботі з дітьми та батьками.

Головне завдання дорослого — навчитись створювати і використовувати ситуації, в яких знання і дії були б злиті та дозволили б фіксувати динаміку духовно-морального розвитку дитини, суть якого полягає у вмінні дитини самостійно, а іноді за допомогою дорослого, реалізувати свої здібності до практичної діяльності. Дорослий має допомогти дитині розвиватись від елементарних навичок поведінки до більш високого рівня, для якого необхідні самостійність у прийнятті рішень і моральний вибір.

Ефективність різних видів виховання залежить від спрямованості виховного процесу, форм і методів його організації. Пріоритетними для учнів початкових класів є активні методи, що спрямовані на самостійний пошук істини та сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості.

Оскільки у молодшому віці у дітей домінує образне мислення, то найбільш характерними є такі форми діяльності: ситуаційно-рольова гра, сюжетно-рольова гра, гра-драматизація, інсценування, гра-бесіда, гра-мандрівка, екскурсія, ігрова вправа, колективне творче панно, бесіда, тематичний зошит, ранок, свято, усний журнал, групова справа, оформлення альбому, уявна подорож, конкурси, ігри, школа ввічливості, демонстрація, розповідь, моделювання, вікторина, екскурсія, виставка малюнків, операція-рейд, виставка-ярмарок, перекличка повідомлень, добродійна акція, хвилини з мистецтвом, година спостереження, година милування, спортивні змагання, козацькі забави, театральна вистава, ляльковий театр, ведення літопису класного колективу, веселі старти, естафети, догляд за рослинами і тваринами.

Виходячи з цього мають обиратись і сценарії підтримки розвитку дитини у віртуальному інформаційно-соціальному просторі.

Підлітковий вік — складний відповідальний період становлення особистості (за Л.І. Божович, це період другого народження особистості), в якому формується соціальна спрямованість і моральна свідомість: моральні погляди, судження, оцінки, уявлення про норми поведінки, запозичені у дорослих. Шлях оволодіння ними відбувається через реальні стосунки, через оцінку їхньої діяльності дорослими. Наприклад, не одразу підлітки усвідомлюють, що волю загартує і навчання, що відкрите визнання своїх помилок свідчить про сміливість, що усвідомлення своєї провини — крок до відповідальності. Знання моральних норм та еталонів взаємин розуміють не завжди глибоко, важко сприймають моральний релятивізм, тому оцінки вчинків інших категоричні, безкомпромісні. Моральні переконання ще не є нестійкими, проте вони стають специфічними мотивами поведінки. З'являються власні погляди, оцінки,

які можуть швидко змінитись, але й протилежну точку зору підліток буде відстоювати так само пристрасно, як й іншу.

Важливі зміни відбуваються у мотиваційній сфері: потреба в самоповазі, в самоствердженні, у визнанні товаришів, у позитивному ставленні з боку друзів. З'являється орієнтація на майбутнє: мрії, ідеали, перспективні плани, віддалена мета. Проте для підлітка характерна й відмова від поставленої мети всупереч її об'єктивній значущості, бо воля ще слабка. Підлітки частіше діють за найбільш сильним мотивом, власною ж поведінкою вони ще не володіють, і самі визнають відсутність у себе вольових якостей.

Завданням педагогів є розвиток у підлітків вольової поведінки, використовуючи для цього емоційно привабливі цілі, підтримуючи їх наміри й уявлення про можливість досягти власного рівня домагань. У підлітків у вольовому акті ще слабо представлена виконавська частина. Очіма підлітків основною причиною їх неуспішності у школі є лінощі. Практика свідчить, що не менше значення має забезпечення пізнавальної мотивації, розвиток інтересів. Для підлітків є характерною легкість виникнення переживань, емоційної напруги, їм важко стримувати свої радість, горе, образи, гнів. Їхні емоції відрізняються ригідністю — інертністю, негнучкістю, навіть тенденцією до самопідтримування. Підлітки "купаються" у власному горі чи в почутті провини. Вони відчують задоволення від будь-яких переживань, відчують потребу в сильних емоційних насиченнях. Суперечливі прагнення, які виникають досить часто, ще більше підсилюють загальний емоційний фон, що призводить до виникнення стану афекту. Афективний стан може бути досить тривалим і виникати з незначного приводу. Треба вчити підлітків володіти своїми емоціями, усвідомлювати їх, говорити про них, виявляти у культурних формах.

Відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості: виникає інтерес до свого внутрішнього світу, що веде до поглиблення та ускладнення процесу самопізнання. Підліткова рефлексія спрямована на розуміння самого себе, особлива увага приділяється власним якостям особистості, тому підвищується чутливість до оцінок з боку оточуючих, виникає орієнтація на реальні досягнення. Рефлексія відкриває недосконалість "Я", що глибоко та гостро переживається. Найбільший сплеск рефлексивності в учнів 7-8-х класів. Зростає критичність з приводу власних недоліків, наприклад, вже в 6 класі з'являються діти, які вважають себе нездібними до жодного з предметів.

Моральна мотивація ще не є стійкою, тому підліток легко піддається навіюванню, таким формам соціальної поведінки, які роблять його дорослим у власних очах.

Образи "Я", які створює у своїй свідомості підліток, дуже різноманітні: це фізичне "Я" (уявлення про свою зовнішність), психічне

"Я" (про риси характеру, про свої здібності тощо). Але ставлення до всіх цих рис свого "Я" залежить від системи цінностей, яка формується завдяки впливу членів своєї сім'ї та ровесників. Саме тому одні гостро переживають відсутність зовнішньої краси, а інші — фізичної сили, дехто всю увагу спрямовує на підвищення результатів у спортивних видах діяльності. Образ "Я" ще нестабільний, уявлення про себе рухливе. іноді випадкова фраза, комплімент або посмішка надовго порушують спокій душевного життя підлітка.

З образом "Я" пов'язана самооцінка. Для підлітка важливо знати не тільки, який він є, але й наскільки значущими є його індивідуальні особливості для оточуючих, а тому й для самого себе. Постійно відбувається порівняння: "Я такий, як усі" або "я не такий, як усі". В ідеалі самооцінка повинна складатися з порівняння самого себе сьогоднішнього з самим же собою, але учорашнім: "Я вчора і я сьогодні, а яким я стану (повинен стати) завтра?". Це складно, проте ефективно. Самооцінка має загальний характер та ще й занижена: підлітки перебільшують свої недоліки, успіхи дещо занижують. Але за заниженою самооцінкою може ховатись високий рівень домагань, на основі чого розвивається феномен "дискомфорт успіху". Підліток, маючи таку самооцінку, знецінює досягнення своїх ровесників, радіє їхнім невдачам. Така конфліктна самооцінка виникає за умови завищених вимог з боку батьків, або песимістичних уявлень про можливості свого сина чи доньки. У підлітка тоді виникає сильна реакція навіть на справедливі зауваження. Він шукає зовнішні причини для виправдовування своїх реальних невдач або тих, що прогножуються. Такий "афект неадекватності" вимагає пошуку психологічного захисту у вигляді знецінення успіхів інших. Висока самооцінка повинна поєднуватись із здатністю диференційовано оцінювати свої досягнення і водночас бачити недоліки та перспективи покращення результатів за рахунок усунення недоліків.

Підлітки адекватно оцінюють товаришів, але завищують свою самооцінку. Загальне позитивне ставлення до себе, до своїх можливостей повинно залишатися незмінним, а недоліки — сприйматись як тимчасові, які можна усунути.

Самооцінка поступово емансипується від оцінок оточуючих і набуває все більшого значення як регулятор власної поведінки.

Крім реального "Я" виникає і "Я-ідеальне". Якщо рівень домагань високий, а свої можливості усвідомлюються недостатньо, тоді "Я-реальне" буде дуже відрізнятись від "Я-ідеального". Такий стан веде до невпевненості в собі, а в поведінці це виявиться в образливості, впертості, навіть агресивності. Якщо "Я-ідеальне" сприймається досяжним, воно спонукає до самовиховання, здійснення якого сприяє розвитку саморегулювання. Саморегулювання вміщує в собі вільну постановку мети та вибір засобів її досягнення. Деякі підлітки (3%) розробляють навіть

програму самовдосконалення, але не всі мають силу волі та наполегливість, щоб здійснити її. Здатність ставити мету, усвідомлювати засоби її досягнення, використовувати свої можливості, передбачати результати є показником високої зрілості особистості, що з'явиться пізніше. В учнів основної школи виникає потреба в життєвому самовизначенні (закінчується 9 клас), спрямованості на майбутнє, визначенні свого життєвого шляху, майбутньої професії. Ця потреба конкретизується в новій соціальній позиції, яка розгортається на наступному віковому етапі.

Враховуючи вікові особливості учнів основної школи, доцільно використовувати такі форми роботи з ними: година спілкування, класні збори, година класного керівника, анкета думок, зустріч, відверта розмова, просвітницький тренінг, ярмарок солідарності, конкурс, гра-експрес, спартакіада народних ігор, родинне свято, родинна вітальня, рольова гра, вікторина, веселі старту та естафети, колективна творча справа (КТС) (жива газета, випуск газети, свято-презентація, усний журнал та інше), проект, школа етикету, операція, виставка-конкурс, ведення літопису класного колективу, фестиваль, колективне ігрове спілкування, похід, спартакіада, турнір, гра-анкета, колаж, ігрова програма, пошукова гра, акція (милосердя, благодійна, екологічна та інші), екологічна стежка, художня галерея, конкурс-ярмарок, виставка творчих робіт, трудовий десант, конкурс-інсценізація, конкурсна програма, інтелектуальна гра тощо.

Тож, сценарії підтримки розвитку підлітків у віртуальному інформаційно-соціальному просторі мають спиратись на вказані форми роботи і вікові особливості.

Старший шкільний вік, що охоплює період розвитку дитини від 15 до 18 років, у віковій психології прийнято вважати старшим підлітковим віком. Одним із важливих аспектів психічного розвитку старшокласників є інтенсивне дозрівання, провідна роль у якому відводиться розвитку мислення. У цьому віці учні виявляють більше самостійності в заняттях, у них інтенсивно розвиваються моральні сили, формуються і визначаються риси характеру, відбувається становлення світогляду. Основною особливістю особистісного розвитку старшокласника є помітний розвиток самосвідомості, самооцінки, що ґрунтується на самостійному аналізі й оцінці власної діяльності, що не завжди через складність цього процесу є об'єктивними.

Старший шкільний вік є сенситивним у формуванні світогляду, виробленні стратегії життя, визначенні життєвих планів, формуванні вміння творити власну долю, активно відповідально та ефективно реалізувати громадянські права й обов'язки.

Разом з розвитком абстрактного й цілісного мислення в учнів старших класів відбувається перехід до вищих рівнів мовлення, виникає

прагнення до його самовдосконалення, намагання зробити його більш виразним, точним. Старшокласники вже вільно користуються комп'ютером, інтернетом, енциклопедичними словниками, аналізують і зіставляють інформацію з різних джерел.

У старшокласників помітно розвивається самоспостережливість, вміння аналізувати поведінку. Для них характерне поглиблене усвідомлення психологічних процесів. Помітно зростають сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль. Інтереси стають більш зрілими і водночас тривалішими, стійкішими, міцнішими. Розвиваються пізнавальні інтереси, зокрема — до самостійних видів навчальної роботи.

Пізнавальна діяльність учнів у старших класах характеризується новими вміннями і розвиненими здібностями, такими як: багатство словникового запасу, вміння розвивати допитливість, організувати сприйняття інформації та визначати нові ідеї, володіти достатнім обсягом інформації, застосовувати засвоєний матеріал за нових умов, критично мислити, розв'язувати складні проблеми, засвоювати причинно-наслідкові зв'язки, встановлювати приховані залежності зав'язків, інтегрувати й синтезувати інформацію, відрізнити незначні відмінності, досконало аналізувати ситуацію, передбачати наслідки, оцінювати процес і результати, міркувати, будувати гіпотези, застосовувати ідеї на практиці, узагальнювати та робити висновки.

Під час навчання у цей період виникають нові мотиви професійного та життєвого самовизначення. Старшокласники, визначаючи систему цінностей, керуються планом свого індивідуального розвитку та соціальною значимістю життєвих цілей. Соціальні мотиви старшокласників стають більш диференційованими і дієвими, що зумовлює використання таких форм роботи з ними: диспут, брифінг, відверта розмова, етичний тренінг, ярмарок професій, конкурс, ділова зустріч, етичний тренінг, тестування, екологічний десант, турнір ораторів, моделювання розвивально-виховних ситуацій, музична вітальня, тематична дискотека, клуб веселих та кмітливих (КВК), шоу-програма, проект, благодійна акція, брейн-ринг, сократівська бесіда, телефон довіри, філософський стіл, складання індивідуальних програм саморозвитку, дебати, похід, екскурсія, бенефіс, колаж, бал, презентація, агітбригада, прес-шоу, теле-ревію, аукціон, десант, експедиція (фольклорна, красзнавча та інші), вечір (поезії, пам'яті та інші), круглий стіл, прес-конференція, фоторепортаж, мобільний консультаційний пункт, презентація-захист, інтернет-форум, відкрита кафедра, вернісаж:, творчий портрет, школа лідера, театральна вистава, мистецькі шкільні колективи (театральні, хорові, хореографічні), тематичний діалог, конкурс творчих робіт, проектна діяльність, поетична вітальня, бал, самотестування, публіцистична вистава, волонтерський рух учнівської молоді, експедиція, літопис класного колективу, конкурсна програма, вікторина,

інтелектуальна гра, трудові загони, табори праці та відпочинку, шкільні лісництва, учнівські виробничі бригади.

Таким чином, методична підтримка розвитку старшокласників у віртуальному інформаційно-соціальному просторі має забезпечувати вказані форми роботи, орієнтовані на вікові особливості юнацтва.

На аналітичному етапі дослідження науково-методичних основ створення соціально-інформаційних систем для розвитку обдарованої дитини розглянуто біля 18 соціальних мереж трьох категорій:

1. Соціальні мережі необмеженого вікового та соціального діапазонів користувачів, широкого кола тематик соціальної взаємодії;
2. Спеціалізовані та тематичні соціальні мережі;
3. Дитячі соціальні мережі.

Узагальнені результати огляду соціальних мереж та їх ролі в розвитку обдарованої дитини свідчать про те, що існує чотири класи спрямування таких мереж: розвиваюче, освітнє, виховальне та розважальне. Найбільш представлені в Інтернет розвиваючий (для малечі) та розважальний, спрямований здебільшого на підліткову аудиторію. Позитивним моментом є розвиток соціальних мереж, спрямованих на розвиток різноманітних навичок малечі у ігровій формі під контролем батьків, адміністрації соціальних мереж та консультантів-експертів з різних питань.

Середовище інформаційної та соціальної підтримки розвитку обдарованої особистості та розвитку соціальних стосунків дитини має будуватись на принципах виховання особистості, організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії користувачів у соціальній мережі. Побудова середовища повинна ґрунтуватись на задоволенні інформаційних та соціальних потреб обдарованих дітей і молоді. У середовищі мають реалізовуватись базові засади освітнього процесу: мета та завдання, принципи виховання, проектно-технологічний підхід у вихованні, особливості виховного простору розвитку особистості, основи суб'єкт-суб'єктної взаємодії дитини і дорослого. При цьому мають враховуватись вікові особливості дітей: дошкільнят, дітей початкової, основної, старшої школи. Необхідно також контролювати час перебування дітей у соціальних мережах, особливості їх спілкування, застосовувати освітньо-виховні педагогічні методики у формуванні гармонійної особистості дитини.

Література:

1. Бутянова, Є.С. Що цікавить молодь? / Є.С. Бутянова / / Бібліотека. - 2006. - № 6. - С. 32-35.
2. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України 31.10.2011 №1243]
3. Организация образовательного взаимодействия между педагогом и учащимся/ Барабанова З.П.//—Материал і конф. Современные

наукоемкие технологии №1, 2008 - Сред. образоват. шк. № 73, Ульяновск, Россия, – стр. 40-42

4. Личностно ориентированный урок: конструирование и диагностика: учебно-методическое пособие / под ред. М.И. Лукьяновой. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. - 176 с.

5. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования: книга для педагога / В.Н. Максимова. - СПб.: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. - 99 с.

6. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования: книга для педагога / В.Н. Максимова. - СПб.: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. - 99 с.

*Слинькова Т.В.,
старший науковий співробітник
науково-організаційного відділу
Інституту обдарованої дитини
НАПН України*

ВПЛИВ КОМУНІКАЦІЙ В МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ НА ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ КОРИСТУВАЧІВ

***Анотація:** В статті автор розгортає і показує основну ціль програм - допомога в усвідомленні та прийнятті себе, у формування конструктивних способів подолання життєвих труднощів, придбання комунікативних навичок. Важливість складових психологічної підтримки є розвиток здатності до усвідомлення і адекватного вираженню власних почуттів, до розуміння емоційних станів інших людей*

***Ключові слова:** віртуальна реальність, особистісні характеристики, мережеві технології, віртуальна комунікація, інтернет-середовище психологічна підтримка.*

***Annotation:** In the article the author develops and shows the main purpose of the programs - assistance in understanding and accepting oneself, in the formation of constructive ways of overcoming life difficulties, acquisition of communicative skills. The importance of the components of psychological support is the development of the ability to understand and adequately express their own feelings, to understand the emotional states of other people*

***Key words:** virtual reality, personal characteristics, network technologies, virtual communication, internet environment psychological support.*

Сучасне суспільство характеризується зростаючою інтенсифікацією процесів комп'ютеризації. Інформаційні технології проникають в багато сфер людської діяльності, причому не тільки професійною. Як зазначається, інформаційне середовище, поряд з природним, географічним,

соціальним, культурним та ін., відіграє все більш значну роль у професійній діяльності та в повсякденному житті сучасної людини. Поява персональних комп'ютерів і розвиток мережевих технологій сприяло тому, що взаємодія людини з комп'ютером стала компонентом навчальної та ігрової діяльності, і, більше того, – частиною його життєдіяльності, повсякденних занять, формою спілкування. У той же час науково-технічні досягнення в цій галузі зробили можливим появу особливого світу, який підтримується комп'ютерними мережами. Саме період кінця ХХ - початку ХХІ століття ознаменований появою нового феномена - віртуального світу, віртуальної реальності. Будучи спочатку породженням технологій, віртуальний світ починає розвиватися за своїми законами, стає свого роду віддзеркаленням реального світу, його моделлю, а іноді й ідеалом.

У сучасній філософії поняття «віртуальний» має кілька значень. Саме слово «віртуальний» має латинський корінь *virt*, в значенні якого спочатку були присутні такі компоненти, як «доблесть», «чеснота», «енергія», «сила». Однак у сучасній науковій літературі частіше зустрічається розуміння віртуального (лат. *Virtualis*) в значенні «який перебуває в прихованому стані», «що може виявлятися, траплятися; можливий». Таким чином, віртуальна реальність може розумітися як «осмислена можливість», можливий світ, наділений глуздом і створений за допомогою смислів.

Найбільш часто віртуальною реальністю називається світ, створений комп'ютером. Однак у сучасній вітчизняній філософії та психології комп'ютерна віртуальна реальність – це один з варіантів прояву віртуального в людському бутті та свідомості. На думку авторів, що займаються цією темою, ідея віртуальності полягає в особливому типі відносин між різнорідними об'єктами, який полягає в наступному. Існує деякий базовий, нижчий рівень яких-небудь об'єктів, які утворюють «породження», константну реальність; сукупність віртуальних, тобто породжених базової реальністю об'єктів утворюють вищий рівень - віртуальну реальність. Ці два рівні пов'язані відносинами породження і інтерактивності. Віртуальні об'єкти існують тільки актуально, «тут і тепер»; вони продовжують існувати до тих пір, поки в константній реальності спостерігаються відповідні процеси їх породження, з їх закінченням віртуальні об'єкти зникають. У той же час, незважаючи на залежність від константної реальності, віртуальна реальність має автономний онтологічний статус: вона підпорядковується своїм внутрішнім законам, в ній існують власний простір і час.

Віртуальна реальність як комп'ютерний світ існує в основному на базі мережевих технологій, насамперед середовища Інтернету, яку нерідко визначають як «кіберпростір». Поведінка людини в кіберпросторі має свої характерні особливості: воно не обмежується пошуком, обробкою і передачею інформації, придбанням і трансляцією знань. У «кіберпросторі»

як елементі інформаційного середовища здійснюється цілий конгломерат людських діяльностей, основу яких складають пізнавальна, ігрова та комунікативна діяльність. Віртуальність для сучасної людини стає не стільки технологією, скільки особливим способом буття; індивідуальна і суспільна свідомість все більше опосередковується не тільки мовними і символічними структурами, а й «можливими», «сконструйованими» комп'ютеризованими світами.

У зв'язку з цим однією з актуальних завдань сучасної психології є осмислення самого феномена «віртуальної реальності», дослідження громадських та індивідуальних віртуальних світів, їх структурної організації та змісту. Однак віртуальність як породження людського розуму може розглядатися як «інформаційний двійник» світу, структурно-динамічна модель суб'єктивної реальності особистості. Якщо для традиційної когнітивної психології центральним пояснювальним механізмом виступала «комп'ютерна метафора» - аналогія між процесами мислення і пристроєм ЕОМ, - то, можливо, для дослідження способів світосприйняття сучасної людини евристичною є метафора «комп'ютерного віртуального світу»: індивідуальні та колективні світи, реалізовані за допомогою мережевих технологій, що відображають особливості інтерпретації дійсності сучасною людиною; структура свідомості може бути уподібнена гіпертексту - системі суб'єктивних світів, що представляють собою семіотико-сміслові угруповання.

Даний феномен є об'єктом розгляду багатьох наук і, як не парадоксально це здається на перший погляд, насамперед - гуманітарних, таких, як філософія, соціологія, психологія. У зв'язку з цим особливо актуальними є питання, пов'язані з вивченням впливу процесів інформатизації на особистість сучасної людини, психології користувача комп'ютера і глобальних мереж, можливостей і обмежень використання мережевого спілкування в різних гуманітарних галузях: в педагогічній діяльності, в менеджменті, в рекламі, в психологічному консультуванні і т. п.

У сучасних науках про людину з'являється все більше різноманітних досліджень з вказаних проблем, особливо - психологічних робіт. Однак на даний період ці дослідження носять розрізнений характер, окремі емпіричні факти потребують узагальненні. У зв'язку з цим важливим завданням є структурування кола основних наукових питань як фундаментального, так і прикладного характеру, і визначення основних точок зору сучасних дослідників з цих питань.

Аналіз існуючої філософської, соціологічної та психологічної літератури показує, що існують чотири основні «проблемні області» вивчення наслідків інформатизації суспільства і віртуальної реальності, яким відповідають основні рівні їх наукового осмислення:

- Осмислення самого феномена «віртуальної реальності» як нового способу буття людини в світі; дослідження суспільних та індивідуальних віртуальних світів, їх структурної організації та змісту (філософсько-психологічний рівень).

- Вивчення способів, форм, можливостей і обмежень мережевого спілкування, динаміки мережевих спільнот, діадних відносин в мережі (соціально-психологічний рівень).

- Вивчення особистості користувача мережевих технологій, його концепції, мотивів поведінки і діяльності, особистісних рис, особливостей мислення і світосприйняття, самопрезентації в Інтернеті у взаємозв'язку з особистісною ідентичністю, його системи відносин і т.і., а також виявлення впливу мережевої взаємодії на розвиток особистості (загальнопсихологічний рівень).

- Вивчення негативного впливу інформаційних технологій на психіку і психофізіологію людини, вивчення відхилень у поведінці та особистісному розвитку, пов'язаних з надмірним захопленням мережевим спілкуванням, дослідження проявів і способів профілактики та корекції різного роду комп'ютерних залежностей - інформаційної, комунікативної, ігрової, комплексної інтернет-адикції (клініко-психологічний рівень).

- Вивчення можливостей використання мережевого спілкування і віртуальної реальності для вирішення різного роду прикладних завдань - для навчання, реклами, маркетингу, проведення соціологічних і психологічних досліджень, психологічного консультування і т.і. (рівень прикладних наук).

Безумовно, загальна картина описуваного феномена може скластися тільки за допомогою синтезу знань, отриманих на цих рівнях. Однак, згідно багатьом дослідникам, віртуальний світ, мережеве співтовариство - це, насамперед, світ людей - творців і користувачів, їх взаємозв'язків, постійного обміну інформацією. За останні десятиліття віртуальний світ все більше гуманізується, перетворюючись з технології, доступної вузькому колу інженерів програмістів, в інформаційно-комунікативне середовище для широкого кола людей різного роду занять, статі і віку. У зв'язку з цим нам видається важливим розглянути більш докладно проблему впливу віртуальної комунікації на особистість користувача глобальних комп'ютерних мереж.

Результати сучасних досліджень психології віртуальності вказують, що тривале спілкування в інтернет-середовищі може мати як позитивні, так і негативні наслідки для особистості. Крім розширення кола спілкування, сфери пізнавальних інтересів, підвищення активності, свободи вибору існує можливість і негативних наслідків для фізичного і психологічного здоров'я користувачів. Мало-розробленою залишається проблема вивчення особистісних характеристик користувачів, які обумовлюють і підтримують захопленість інтернет-спілкуванням.

Комунікативна діяльність в Інтернеті являє собою особливий феномен. Спілкування в інтернет-середовищі анонімно за своєю сутністю, тобто людині надається можливість повідомляти про себе будь-які відомості чи не повідомляти ніяких; при цьому у співрозмовника немає можливості якимось чином перевірити достовірність інформації про зовнішність, особистості, соціально-демографічні характеристики партнера по спілкуванню. Анонімність проявляється також у можливості індивідуального вибору ступеня відвертості в спілкуванні, в індивідуальній регуляції тривалості і частоти спілкування. Анонімний характер спілкування має цілий ряд «психологічних наслідків». По-перше, знижується рівень психологічного та соціального ризику в спілкуванні, в поведінці проявляється велика розкутість, психологічна безпека, що може бути важливою умовою для довірчого щирого спілкування. У той же час анонімність припускає, «за визначенням», безкарність: до людини, що порушує соціальні норми, не можуть бути застосовані якісь серйозні міри покарання. Наприклад, виключення з якого-небудь мережевого співтовариства в більшості випадків дозволяє знову включитися в нього під іншим псевдонімом (ніком). У такому прояві анонімність є передумовою для прояву соціальної ненормативності, агресивних тенденцій, деякою безвідповідальності учасників спілкування.

Віртуальна комунікація характеризується обмеженим сенсорним досвідом, тілесної неподання суб'єктів спілкування. Єдине, що представляє людини у віртуальному спілкуванні, - це текст, його повідомлення, тобто вербальна інформація. Відповідно віртуальне спілкування в більшості випадків позбавлене так званих «аналогових» засобів комунікації, таких як сприйняття зовнішності людини, виразу обличчя, інтонацій і тембру голосу. Якась частина таких коштів стає доступною завдяки появі нових технологій - мультимедійних чатів, аудіо-відеоконференцій, інтернет-телефонії. Однак спілкування в інтернет-середовищі позбавлене можливості фізичного контакту, отримання тактильних відчуттів. З цього також випливає цілий ряд наслідків. Знімається цілий ряд бар'єрів спілкування, обумовлених такими характеристиками партнерів по комунікації, які виражені в їх зовнішньому вигляді: їх статтю, віком, соціальним статусом, зовнішністю, а також невербальної частиною комунікативної компетентності - здатністю виражати емоції, відносини, настрої через жести, міміку, голосові модуляції. У той же час, оскільки реальне невербальне поведінка виявляється виключеним з процесу спілкування, то почуття, ставлення до подій можна не тільки виражати, а й приховувати, так само як можна виражати почуття, які людина в даний момент не відчуває.

Інша важлива наслідок фізичної ненааявності людини в текстовій комунікації - можливість створювати про себе будь-яке враження за своїм вибором. Крім того, це сприяє добровільності та бажаності спілкування -

зав'язування контактів, відхід від них і переривання відбуваються добровільно і в будь-який момент без пояснення причин і «ритуалів» завершення розмови.

Анонімність і обмежений сенсорний досвід породжують наступну значиму особливість спілкування в віртуальності - специфіку само ідентифікації і множинність особистості. У «віртуальній комунікативній ситуації» людина володіє свободою вибору самопрезентації, має, загалом, необмежені можливості конструювання власної особистості. Людина може залишитися самим собою, може прийняти вигадану індивідуальність, сконструювати кілька таких індивідуальностей або залишитися повним анонімом - «людиною-невидимкою». Це дає можливість здійснювати так звані гри з ідентичністю - міняти в «віртуальному самопред'явленні» стать, вік, соціальний статус, програвати різні ролі, демонструвати різні риси особистості і стилі спілкування. Людина може проходити своєрідний психологічний тренінг з можливістю компенсаторного втілення тих ролей і образів, які з тих чи інших причин не втілюються в життя, придушуються або ховаються. Особливо важлива така ситуація для людей, що переживають свої уявні або дійсні недоліки, що утрудняють спілкування, такі, як сором'язливість, хворобливе сприйняття власної зовнішності, дефекти мови, порушення сенсомоторної сфери і т. П.

У загальному випадку кожна людина, яка спілкується у мережі, має рівні можливості для самовираження. Статус і соціальна роль у реальному світі, рівень благополуччя майже не впливають на рівень прийняття «мережевою спільнотою». Кількість впливу на інших визначається інтелектуальними можливостями, володінням письмовою мовою, умінням висловлювати свою думку, інтереси, цінності тощо.

Інтернет-комунікація характеризується теоретично необмеженою доступністю контактів. У кожен момент часу, виходячи в Інтернет, користувач може легко (фізично, технологічно, емоційно) здійснювати безліч різноманітних контактів з великою кількістю людей, абсолютно не знайомих йому раніше, перепробувати і змінити величезна безліч варіантів спілкування.

Віртуальне спілкування відбувається в особливого роду просторово-часовому континуумі. З одного боку, географічні відстані не мають значення для віртуальної комунікації; навколишній простір «стискається» до розмірів дисплея. З іншого боку, відбувається розширення кордонів, можливість переміщатися в віртуальному просторі по всьому світу. Поряд з цим відбувається феномен розтягування - конденсації часу. При спілкуванні «в реальному режимі» ситуативне час може розтягуватися до нескінченності, переживається як актуальне «тут і тепер». У ситуації спілкування offline час також розтягується «від листа до відповіді», сприймаючись як один діалог. Цікавим також є той факт, що у віртуальності «координати сенсу», «п'ятий вимір світу» набувають

просторово-часові характеристики, сприймаються як рух в глиб гіпертексту.

Ще одна істотна риса віртуального спілкування - феномен «постійної фіксації». Оскільки всі мережеві інтеракції вкарбовуються як документи, людина має можливість постійно фіксувати весь хід діалогу або полілогу, повертаючись до окремих моментів, заново переживаючи те, що одного разу випробував вперше. Таким чином, виявляється ефект «поза часом», або одночасної присутності минулого і сьогодення, що дозволяє повернутися в будь-який фрагмент минулого; можна сказати, що віртуальна реальність дана користувачеві в її цілісності.

При тривалому віртуальному спілкуванні у користувачів можуть виникати змінені стани свідомості, які проявляються в містичних переживаннях «єднання свідомості» з іншими людьми, у вигляді колективного розуму. Крім того, взаємодія у вигаданих альтернативних світах викликає почуття і відчуття казкової, фантастичною легкості переміщень, контактів, управління предметним світом, подібні тому, що переживаються уві сні. Це створює особливу привабливість віртуальності.

Залежність користувача в процесі спілкування в мережі Інтернет від технічних пристроїв може призводити до відчуття «чорної діри», яке часто супроводжується агресією, занепокоєнням, тривогою. Збої в електроніці, позасвідомо сприймаються як «невідворотність долі», викликають у користувача відчуття безсилля, неможливості повного контролю над ситуацією.

Вищеописані особливості дають певні переваги і в той же час накладають специфічні обмеження на спілкування у віртуальному просторі. Переваги такої форми спілкування полягають насамперед у більшій свободі самовираження для учасників спілкування, в розширенні «комунікативного поля» спілкування (можливість вступати у велику кількість контактів з різними людьми незалежно від їх географічного місцезнаходження), в реалізації партнерського спілкування, взаємодії «на рівних». Крім того, співрозмовники можуть самі регулювати час і тривалість спілкування, завдяки використанню письмової мови краще усвідомлювати зміст, структурувати інформацію, рефлексувати. Однак обмеженість сенсорного досвіду може створювати ефект поверховості спілкування і ефект «проекцій», що виявляється в сприйнятті анонімного співрозмовника як частини власної особистості.

Як зазначають вітчизняні та зарубіжні дослідники, постійне спілкування в мережі Інтернет може призводити до формування у користувачів дезадаптивної стратегії «відходу від реальності», прагнення проводити все більше часу у віртуальному світі, в якому часто відсутні реальні проблеми і труднощі. Однією з форм негативного впливу на особистість нових інформаційних технологій виступає інтернет-залежність, яка визначається як нав'язливе бажання вийти в Інтернет,

перебуваючи offline, і нездатність вийти з Інтернету, будучи online. Найбільш істотними для виявлення тенденції до інтернетзалежності є наступні ознаки:

1. Кількість часу, який потрібно провести в Інтернеті, щоб досягти задоволення, помітно зростає.

2. Якщо людина не збільшує кількість часу, який він проводить в Інтернеті, то ефект помітно знижується.

3. У разі припинення або скорочення часу, проведеного в Інтернеті, проявляється психомоторне збудження, тривога, нав'язливі роздуми про те, що в даний момент відбувається в Інтернеті, довільні або мимовільні рухи пальцями, що нагадують друкування на клавіатурі.

4. Інтернет часто використовується протягом більшої кількості часу або частіше, ніж було задумано.

5. Існують постійне бажання або безуспішні спроби припинити або почати контролювати використання Інтернету.

6. Значуща соціальна, професійна діяльність, відпочинок припиняються або редукуються у зв'язку з використанням Інтернету.

7. Використання Інтернету триває, незважаючи на знання про наявні періодичних або постійних фізичних, соціальних, професійних чи психологічних проблемах, пов'язаних з надмірним захопленням Інтернетом.

Інтернет-залежні часто «передчувають» свій вихід в Інтернет, відчувають нервозність, перебуваючи offline, брешуть щодо часу перебування в Інтернеті і відчувають, що Інтернет породжує проблеми в роботі, фінансовому статусі, а також соціальні проблеми.

Найбільш привабливими характеристиками мережевого спілкування для «інтернет-залежних» користувачів є, насамперед, анонімність, доступність, безпека і простота використання. Найбільш часто інтернет-залежні реалізують такі цілі у віртуальному спілкуванні:

- соціальну підтримку (за рахунок приналежності до певної соціальної групи: участі в чаті або телеконференції);
- сексуальне задоволення;
- формування віртуального іміджу (можливості «творіння персони», що викликає певну реакцію оточуючих, і отримання визнання).

Віртуальне спілкування є сприятливим середовищем для прояву тих властивостей і потенціалів особистості, які можуть бути недоступними в реальному спілкуванні. Поряд з особистісно-розвиваючої функцією віртуальне спілкування, яке часто стає для користувачів суб'єктивно «найкращою» заміною реальних відносин, може перешкоджати соціально-психологічній адаптації та досягнення успіху.

Розгляд психологічних аспектів впливу віртуального спілкування на користувачів інтернет-мереж передбачає вивчення їх особистості,

виявлення психологічних механізмів, що забезпечують особистісні трансформації у взаємозв'язку з тривалістю користування Інтернетом.

В емпіричному дослідженні, за даними анкетного опитування вибірка була умовно розділена на групи користувачів, систематично звертаються до інтернет-спілкуванню протягом терміну до трьох років, користувачів зі стажем віртуального спілкування більше трьох років і постійних користувачів зі стажем віртуального спілкування більше шести років. Зіставлення результатів анкетного опитування показує, що починаючі користувачі меншою мірою використовують Інтернет з метою придбання нових знайомств, не відмовляються від турбот і проблем реального життя, не відзначають спрощення в комунікації, змін в розпорядку дня, зневаги сном і прийомом їжі, зростання замкнутості у зв'язку з захопленістю інтернет-спілкуванням, не прагнуть заміщати реальне спілкування та контакти з протилежною статтю віртуальним взаємодією. Вони не відчують прихильності до Інтернету, не відзначають у себе наявності постійних думок про мережу та бажання часто перевіряти електронну пошту. Зазначені ознаки захопленості спілкуванням у віртуальному середовищі з'являються у користувачів із середнім стажем мережевого спілкування 3,9 років. У групі з тривалим стажем мережевого спілкування (в середньому 6,4 років) спостерігаються більш виражені ознаки надмірної захопленості інтернет-спілкуванням. Вони більшою мірою, ніж випробовувані із середнім стажем віртуального спілкування, схильні використовувати Інтернет для особистих контактів і нових знайомств, відзначають часто виникають думки, фантазії про Інтернет в той час, коли вони знаходяться поза мережею, зміна розпорядку дня і зневага сном заради мережевого спілкування; вважають, що віддають перевагу віртуальному спілкуванню реальному і відчують проблеми в реальному житті через захопленості Інтернетом.

Порівняння відносини до мережевого спілкування в крайніх групах (зі стажем мережевого спілкування 1,9 і 6,4 років) показує значне зростання проявів надмірної захопленості Інтернетом у постійних користувачів; зі збільшенням стажу віртуального спілкування зростає інтенсивність симптомів надмірного захоплення комп'ютером. До описаним фізичним симптомів додаються ті, наявності яких може свідчити про наявність інтернет залежності: позитивні емоції, ейфорія в процесі віртуального спілкування, переживання депресії і гострого внутрішнього дискомфорту - «психологічної ломки» - або різке погіршення психологічного самопочуття при тривалій перерві в мережевому спілкуванні. Таким чином, зі збільшенням стажу мережевого спілкування у користувачів зростають основні прояви інтернет-залежності: зміна способу життя і режиму дня, психофізіологічні проблеми, нехтування повсякденними обов'язками, перевага віртуального спілкування реальному.

Мотиви, пов'язані з обігом молодих людей до мережевого спілкування, є різними, проте зі збільшенням терміну перебування в мережі вони змінюються, зазначається феномен «дрейфу цілей». Зі збільшенням стажу спілкування починають проявлятися його психологічні та фізичні наслідки. Психологічні наслідки інтернет-спілкування також є неоднозначними. Група молодих людей, які не є постійними користувачами, через звернення до Інтернету розширює сферу своїх пізнавальних інтересів, сферу ділового співробітництва; вони бачать в інтернет-середовищі не просто можливість спілкування, а й ресурси для подальшого особистісного росту і самореалізації. З іншого боку, Інтернет приваблює і тих людей, яким складно в реальному житті будувати чи підтримувати гармонійні відносини з іншими. Віртуальний простір заміщає їм реальне спілкування, оскільки володіє рядом додаткових привабливих особливостей. Це можливість негайно перервати неприємний контакт (що дає відчуття влади і контролю над ситуацією), відсутність ризику та відповідальності у відносинах (анонімність, дистанційованість), нові гострі переживання. До такої поведінки схильні люди з певними особистісними властивостями, але, в той же час, тривале систематичне спілкування в Інтернеті може призводити до змін у поведінці, до зміни особистості.

Аналіз особистісних особливостей у трьох групах користувачів, що розрізняються за стажом мережевого спілкування, показує, що користувачі з «середнім» стажом мережевого спілкування, на відміну від початківців користувачів, меншою мірою схильні приймати на себе відповідальність в області виробничих відносин. Вони вважають свої дії менш важливим фактором в організації власної виробничої діяльності, в складних відносинах в колективі, у своєму просуванні, і більш важливе значення вони надають зовнішнім обставинам - керівництву, товаришам по роботі, везінню - невдачі. Для молоді, постійно спілкується в мережі більше 5 років, у порівнянні з тими, хто спілкується в мережі в середньому 3,9 років, характерним є більш низький рівень реактивної тривожності, невиражена внутрішня конфліктність і самозвинувачення, більш високий рівень виробничої інтернальності та відповідальності за своє життя в цілому, задоволеність процесом життя в сьогоденні, в той же час спостерігається відсутність страху відкидання групою і більш низький рівень емпатії. Таким чином, у постійних користувачів мережі виявляється своєрідна адаптація до перебування в інтернет-середовищі: вони вважають своє життя осмисленим і цікавою, усвідомлюють свою відповідальність за прийняті рішення і вчинки. Однак смисловий «центр» їх життя зміщується в область віртуальної реальності; у них в меншій мірі виражена мотивація соціального схвалення, знижена критичність по відношенню до власного «Я», менш виражений страх відкидання, що відображає знижену потреба в емоційних контактах, дружбу і взаєморозуміння в реальній взаємодії.

Отримані результати показують, що істотні особистісні трансформації користувачів мережі проявляються зі збільшенням стажу систематичного віртуального спілкування до 6 років.

Характеристика особистісних особливостей користувачів Інтернету з різним стажем віртуального спілкування була доповнена в ході процедури кореляційного аналізу, який був проведений для виявлення взаємозв'язків показників, що відображають сприйняття Інтернету в порівнянні з реальною соціальною дійсністю, і особистісних особливостей досліджуваних.

Кореляційний аналіз на вибірці початківців користувачів показав, що в структурі взаємозв'язків ($\alpha < 1\%$) виділяються два взаємозалежних блоки показників. Перший блок умовно позначений «Позитивне самоствалення». Він утворений такими показниками, як самовпевненість, інтернальність у сфері міжособистісних відносин, а також показниками, що відображають сприйняття процесу реальної життєдіяльності як яскравого, емоційно насиченого («цілі у житті», «процес життя»). Центральним показником другого блоку, який умовно позначений як «Тривожність в ситуації реального спілкування», виступає актуальна тривожність, позитивно взаємопов'язана з показниками, що відображають кількість часу, проведеного в Інтернеті, і характеристик спілкування в Інтернеті як безпечного, і негативно - з такою характеристикою самовідношення, як самоприйняття. Обидві розглянуті структури негативно пов'язані між собою. Таким чином, підвищення тривожності в комунікативній сфері, низьке саме прийняття взаємопов'язане з тенденцією звернення до мережевого спілкування.

Досліджувані показники в групі з середнім стажем віртуального спілкування 3,9 років утворюють єдину плеяду, де системо-утворюючим показником виступає особистісна тривожність. Вона позитивно взаємопов'язана з такими характеристиками, як внутрішня конфліктність, комунікативними мотивами звернення до Інтернету і негативно - з такими життєвими орієнтаціями, як локус контролю Я, свідомість життя. Мабуть, до більш тривалого спілкування в мережі звертаються люди, що переживають дисгармонію у сфері само-ствалення і міжособистісних контактів.

У загальній структурі взаємозв'язків, отриманої на вибірці постійних користувачів, виділяються два системоутворюючих показника, поєднуючих найбільшу кількість взаємозв'язків. Це інтегральний показник переваги Інтернету по відношенню до реальної соціальної дійсності і показник, що відображає перенесення реального спілкування в мережу, які негативно взаємопов'язані з такими особистісними характеристиками, як самокерівництво, рівень суб'єктивного контролю по відношенню до емоційно негативних подій і ситуацій, інтернальність в галузі досягнень, відбите само-ствалення, самовпевненість. Таким чином, результати

кореляційного аналізу вказують на зниження рівня самоприйняття і здатності приймати на себе відповідальність за свої успіхи і невдачі зі збільшенням стажу віртуального спілкування від 6 років і більше.

В результаті проведеного нами дослідження можна зробити висновок про те, що систематичне спілкування в мережі Інтернет протягом декількох років для молодих людей може служити засобом гіперкомпенсації внутрішньо-особистісних проблем, причини яких можуть лежати в області сімейних відносин і соціальних контактів. Тривалий час, що проводиться молоді людиною за комп'ютером, може призводити до ускладнень в процесі спілкування, спотворювати його, що згодом може привести до негативних наслідків. Зі збільшенням стажу віртуального спілкування у користувачів проявляється надмірне захоплення комп'ютером, що супроводжується психологічними і фізичними симптомами: тенденція до перенесення реального спілкування в мережу, проблеми з близькими і друзями, позитивні емоції, ейфорія в процесі віртуального спілкування і, навпаки, переживання депресії і гострого внутрішнього дискомфорту, різке погіршення психологічного самопочуття при тривалій перерві в мережевому спілкуванні. Для постійних (більше 6 років) користувачів Інтернету характерні істотні особистісні трансформації, пов'язані, в першу чергу, зі зниженням потреби в реальному спілкуванні, емпатії, критичності по відношенню до себе, впевненості у власних можливостях і комунікативних якостях, з проблемами у прийнятті відповідальності за власні досягнення і невдачі.

Таким чином, проведене дослідження показує складність і неоднозначність проблеми впливу інтернет комунікації на особистісні характеристики користувачів, що пов'язано з новими можливостями і в той же час з обмеженнями, а іноді і з негативними наслідками мережевого спілкування. Особливого розгляду вимагає питання про специфіку використання віртуальної комунікації в навчальних і розвиваючих програмах, в психологічному консультуванні. Очевидним є той факт, що інформаційні мережеві технології докорінно змінюють педагогічне, консультаційне та особиста взаємодія. Отримані в даному дослідженні результати дозволять педагогам, психологам та іншим фахівцям, які застосовують мережні технології, більш оптимально будувати власну діяльність, ставити цілі і оцінювати результати, підтримувати необхідний рівень відносин з користувачем. Поряд з впровадженням мережевих інформаційних технологій в сучасне середовище життєдіяльності (освітню, професійну, дозвільної і т. П.) Необхідна розробка програм психологічної підтримки молодих людей, схильних до надмірної захопленості віртуальним взаємодією. Основні цілі таких програм – допомога в усвідомленні та прийнятті себе, у формуванні конструктивних способів подолання життєвих труднощів, у придбанні комунікативних навичок. Важливими складовими психологічної підтримки цієї категорії людей

також виступають розвиток здатності до усвідомлення і адекватному вираженню власних почуттів, до розуміння емоційних станів інших людей; підвищення впевненості в собі і можливостей найбільш повної реалізації себе в житті.

Література:

1. Войскунский А.Е. Психологические исследования феномена Интернет- аддикции [Электронный ресурс] / Портал psychology.ru. – Режим доступа: <http://www.psychology.ru/internet/ecology/04.stm>
2. Дубасенюк О. А. Практикум з педагогіки / Дубасенюк О. А. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 464 с.
3. Дубовенко М.Н. Некоторые аспекты технологии разработки социальных приложений адаптированных к нескольким социальным сетям в задачах исследования зависимости от Интернета / М.Н. Дубовенко, В.М. Белов // УСИМ. – 2012. – №3. – С. 39–44, 53.
4. Ільницька Л. А. Психологічні особливості особистості інтернет-залежних юнаків / Л. А. Ільницька // Наука і освіта. – 2009. – № 9. – С. 34–38.
5. Коноплицький С.М. Феноменологічна соціологія і віртуальність // Соціологічна наука і освіта в Україні: Збірка наукових праць. – Випуск 2. – К.: МАУП, 2003. – С. 91-95.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / Леонтьев А. Н. – М. : Политиздат, 1979. – 304 с.
7. Reid. E. Cultural Formations in Text-Based Virtual Realities // A thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts. Cultural Studies Program. Department of English: <http://fun91.kivikko.hoas.fi/~donwulff/irc/cult-form.html>.

*Харченко С. Г.,
старший науковий співробітник
відділу проектування розвитку
обдарованості
Інституту обдарованої дитини
НАПН України*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

Анотація: в статті автор розкриває важливість в системі професійної освіти діяльнісний підхід набуває нового сенсу. У процесі професійної підготовки відбувається постійне збагачення змісту діяльності на основі моделі діяльності фахівця, що включає опис системи

його основних функцій, проблем і завдань, предметних і соціальних компетентностей.

Ключові слова: методологія, системний підхід, педагогічна система, синергетичний напрям.

Annotation: in the article the author reveals the importance in the system of vocational education, the activity approach acquires a new meaning. In the process of training, there is a continuous enrichment of the content of the activity based on the model of the specialist's activity, which includes a description of the system of its main functions, problems and tasks, subject and social competencies.

Key words: methodology, system approach, pedagogical system, synergetic direction.

Методологія педагогіки як галузь наукового пізнання виступає в двох аспектах: як система знань і як система науково-дослідницької діяльності. При цьому маються на увазі два види діяльності – методологічні дослідження та методологічне забезпечення. Завдання перших – виявлення закономірностей і тенденцій розвитку педагогічної науки у її зв'язку з практикою, принципів підвищення якості педагогічних досліджень, аналіз їх понятійного складу і методів. Забезпечити дослідження методологічно – означає використати наявні методологічні знання для обґрунтування програми дослідження та оцінки його якості. Названими відмінностями обумовлено виокремлення двох функцій методології педагогіки – дескриптивної, тобто описової, яка передбачає також і формування теоретичного опису об'єкта, і прескриптивної – нормативної, що створює орієнтири для роботи педагога-дослідника.

У даній статті буде здійснене визначення методологічних засад формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти, що забезпечить усвідомлення суті проблеми та дозволить обґрунтувати концептуальні засади формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти.

У побудові методологічної бази дослідження проблеми формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти ми виходили з того, що різноманітні методологічні підходи до вивчення цього процесу можуть повноцінно взаємодіяти, не лише без протиріччя, але й із взаємодоповненням, розширенням і коригуванням один одного, виокремлюючи у якості предмету вивчення різні сторони досліджуваного феномену. Це положення є підґрунтям для виокремлення провідних ідей дослідження на філософському, загальнонауковому, конкретно науковому і технологічному рівнях методологічного знання.

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні необхідно враховувати кардинальне оновлення методологічного підґрунтя педагогіки в умовах

широкого і відкритого діалогу між представниками різних соціально-філософських шкіл і гуманістичних течій суспільно-педагогічної думки, що виявляється в розумінні сучасної реальності як епохи глобальних якісних змін основ суспільного життя і свідомості. Визначаючи методологічну основу дослідження, враховувався той факт, що наука може розвиватися тільки в тому випадку, якщо вона поповнюється новими знаннями. Об'єктивність отриманого знання залежить, перш все, від вибору методології дослідження.

Визначення методологічного апарату детерміноване складністю завдання розробки і обґрунтування науково-методичної системи формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями в умовах неперервної педагогічної освіти, оскільки під час розв'язання даної проблеми предметом наукового дослідження є як глибинні, не чітко виявлені, складно вловимі процеси так і багатоманітні і складні комплекси. Чіткість і визначеність методологічних принципів і методологічних положень дозволить отримати обґрунтовані, системні і конкретні педагогічні і методичні рекомендації, створять підґрунтя для дослідження цієї складної і багатоаспектної проблеми. Тому вважаємо доцільним використання у якості орієнтиру і методу наукового пошуку багаторівневу методологію. У педагогічній науці така методологія розроблена і успішно використовується.

Методологія (від грецького μέθοδος (методос) – дослідження, відстеження) означає сукупність способів, прийомів і операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, тобто шлях пізнання. Аналіз наукових робіт у сфері методології В. Гершунський, С. Гончаренко, В. Краєвський, В. Кушнір, І. Лернер, О. Новіков, В. Сластьонін, Г. Щедровицький та ін. показав, що існують різні позиції щодо розуміння методології взагалі і педагогічної методології зокрема. У найбільш широкому значенні методологію розуміють як вчення про організацію діяльності (О. Новіков). Із загальнофілософських позицій методологія визначається як вчення про принципи побудови, форми, способи, методи, прийоми, засоби науково-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності (І. Блауберг, Е. Юдін). Методологія педагогіки найчастіше трактується як теорія методів педагогічного дослідження, а також теорія для створення освітніх і виховних концепцій.

Видатний методолог В. Щедровицький підкреслював, що методологія певного дослідження не дає конкретних знань про предмет цього дослідження. Однак від методологічних позицій дослідника залежить вибір методів дослідження.

У структурі методологічного знання розрізняють ієрархію рівнів: філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий і технологічний (за Е. Юдіним). Перші три рівні методології забезпечують відповідність педагогічного дослідження системі цінностей сучасного суспільства

(перший рівень); найбільш ефективним шляхам вирішення соціальних проблем (другий рівень); тенденціям розвитку педагогічної науки (третій рівень). Четвертий рівень забезпечує технологічну реалізацію концептуальних засад дослідження, сформованих за допомогою перших трьох рівнів методології.

Кожен рівень методології представлений певними науковими підходами. Підхід у тлумачних словниках означає «йти з під чого-небудь», тобто бути підґрунтям чого-небудь. Сучасна вітчизняна і зарубіжна педагогіка визнає, що методологічний підхід не лише закладає модель авторського бачення, розуміння і інтерпретації явищ, фактів і подій у педагогіці, а й виступає науковим підґрунтям цілісного аналізу її об'єкту, визначає кут зору на логіку й етапи його розвитку, регламентує відбір й інтерпретацію фактологічного матеріалу, закладає параметри оцінки досліджуваних педагогічних явищ тощо. Аналіз робіт з філософії і методології науки показав, що категорія «підхід» розглядається як одне з методологічних понять поряд з такими категоріями як «метод», «програма», «алгоритм». Всі вони є способами опису процедур наукової діяльності, які ведуть до отримання наукового знання. Найчастіше дослідники пов'язують поняття підходу з фіксацією певної спрямованості дослідження, його цільовою орієнтацією, які у сукупності визначають його загальну стратегію.

До тепер, підкреслює Є. Ушаков, в філософії науки немає єдності щодо того, які підходи вважати провідними, як і немає усталеної класифікації підходів. Тенденцією кінця ХХ – початку ХХІ ст. стало чітке прагнення до методологічного синтезу. Багато складних і надскладних об'єктів вивчаються сучасною наукою за допомогою поєднання декількох підходів. Аналіз сучасних дисертаційних досліджень показав, що методологія педагогіки розвивається у декількох напрямках: синтетичному; інтегративному (наприклад, системний підхід інтегрується з акмеологічним, аксіологічним, синергетичним, що уможливорює поліаспектне дослідження однієї і тієї ж проблеми); рівневому.

Філософський рівень методології визначає вихідні погляди на сутність досліджуваного явища через основні закони і принципи сучасних концепцій пізнання. Вони ґрунтуються на класичній (XVII – XIX ст.), некласичній (до 80-х рр. ХХ ст.), постнекласичній (кінця ХХ – поч. ХХІ ст.) парадигмах, які презентують відповідні пізнавальні моделі вирішення філософського питання співвідношення частини й цілого та специфіки в ньому досліджуваного явища або процесу.

Постнекласична парадигма наукового пізнання, обрана нами в якості загальнофілософського підґрунтя, розкриває нові небокраї рефлексії над об'єктом дослідження. Відповідно до її визначальних концептів, об'єктом нашого наукового інтересу є професійно-педагогічна підготовка вчителя в системі неперервної педагогічної освіти, в якому формування готовності

вчителя до роботи з обдарованими учнями є проблемою, зумовленою «людським виміром» перебігу соціокультурних і природних процесів. Людиноцентрована парадигма сучасної вітчизняної освіти орієнтує освітні системи на досягнення реально існуючої, конкретної людини в її цілісності й унікальності. На підставі цих системних властивостей підготовка вчителя до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти характеризується цілісністю, системністю і комплексністю.

Загальнофілософські засади дослідження проблеми підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями у контексті постнекласичної парадигми утворені фундаментальними філософськими, психолого-педагогічними ідеями, передусім про взаємообумовленість і цілісність явищ і процесів навколишнього світу, про особистість як суб'єкт діяльності і відносин (В. Андрущенко, І. Бех, Л. Виготський, І. Зязюн, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), що відбиває взаємозв'язок і взаємодію різних підходів загальнонаукової й конкретнонаукової методології до вивчення досліджуваної проблеми.

Загальнонауковий рівень методології дослідження формування готовності вчителів в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями.

Загальна методологія науки являє собою теоретичні концепції, які застосовуються у більшості наукових дисциплін. Другий рівень методології визначає принципи дослідження, аналіз системи основних категорій, понять, концепцій. У нашому дослідженні загальнонауковий рівень методології дослідження представлений системним, синергетичним і діяльнісним підходами. Співвіднесення даних підходів з формуванням готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями насамперед вимагає виявлення суті цих методологічних підстав.

Системний підхід – універсальний інструмент методології наукового пізнання, який широко використовується у багатьох сферах науки. Системний підхід як окремий напрямок виник в епоху наукової революції початку ХХ ст., а інтенсивно увійшов у педагогічну науку в період 70-х років ХХ ст., який називають періодом «системного бума». Саме в цей період з'являється значна кількість публікацій, присвячених застосуванню системного підходу до аналізу педагогічних явищ і процесів (С. Архангельський, В. Беспалько, Б. Бітінас, Б. Вульфів, М. Данилов, В. Загвязинський, В. Краєвський, Н. Кузьміна, О. Куракін та ін.). Результатом системного бума виявилось народження всередині системного підходу множини теорій і концепцій, які і до цього часу не об'єднані цілісною методологією системного підходу, не дивлячись на надії вітчизняної системології щодо створення загальної теорії систем.

Формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями як об'єкт дослідження належить до складних явищ, структура яких

емпірично не спостерігається і тому складно доступна для безпосередньої декомпозиції. Однак таку процедуру можна здійснити шляхом теоретичного моделювання на основі системного підходу як загальнонаукового дослідницького підходу (В. Беспалько, І. Блауберг, Л. Даниленко, В. Лазарєв, Ю. Марков, С. Мітін, Г. Парсонс, В. Пікельна, В. Садовський, П. Третяков, Т. Шамова, Е. Юдін та ін.).

Ідея системного підходу не нова. Як відомо, основи системного підходу стосовно до суспільних явищ були розроблені К. Марксом, в області біології – Ч. Дарвіном, в галузі хімії – Д. Менделєєвим. Значний вплив на розвиток системного підходу здійснила кібернетика, що виникла спочатку як наука про управління в живих і механічних системах.

Питання про системний підхід у дослідженні педагогічних явищ свого часу поставили М. Данилов, В. Ільїн, Ю. Конаржевський, Ф. Корольов та ін. На основі системного підходу в педагогіці здійснюється багато досліджень. За допомогою нього, зокрема, показано єдність історичного і логічного в педагогіці, обґрунтовано багато наукових концепцій: розвивального навчання, формування узагальнених знань і умінь тощо.

Системний підхід – це, перш за все, сукупність методів пізнання, дослідження і конструювання дійсності, спосіб пояснення природи аналізованих об'єктів. Хоча у науці до цього часу немає однозначного трактування сутності системного підходу, за ним закріпився статус як загальнонаукового методологічного підходу. Реалізація системного підходу до педагогічних об'єктів передбачає розробку засобів їх аналізу і синтезу як систем.

Системний підхід характеризується певною сукупністю понять. Їх класифікацій існує доволі багато. Наведемо тут схему, запропоновану О. Ланге і доопрацьовану Е. Юдіним, згідно з якою виокремлюється дві групи понять системного підходу.

В основі системного підходу лежить ідея системи – упорядкованої, структурованої сукупності елементів. «Система» є метанауковим, визначальним поняттям. Її витoki сягають стародавніх часів. У перекладі з грецької «система» означає ціле, складене з частин, або поєднання частин у ціле. Іншими словами, система – це ціле, що складається з пов'язаних між собою елементів. Згідно визначенню, яке пропонується для використання у педагогічних дослідженнях, система – це сукупність елементів та їх зв'язків, які утворюють певну, здатну до функціонування, цілісність.

Система досліджується як єдиний організм з урахуванням внутрішніх зв'язків між окремими елементами і зовнішніх зв'язків з іншими системами і об'єктами. Елементи, що належать до системи – це частини або компоненти системи. При цьому елементи (частини) нерозривно сплітаються і функціонують як єдине ціле. Кожен елемент,

кожна підсистема працюють заради спільної мети, що стоїть перед системою в цілому. Властивості, що дають можливість описувати систему кількісно – істотні характеристики елементів або системи в цілому. Зв'язки – це те, що з'єднує елементи і властивості в системному процесі в ціле. Передбачається, що зв'язки існують між усіма системними елементами, а також між усіма підсистемами.

Система характеризується ознаками цілісності, ієрархічності, структуризації, множинності, системності. Цілісність дозволяє розглядати систему як єдине ціле і водночас як підсистему для більш вищих рівнів. Одні дослідники вважають властивість цілісності притаманною будь-якій системі. Інші ж вважають цілісність системи певним етапом її розвитку. Ієрархічність – це сукупність елементів системи, кожен з яких має певне значення і підпорядкований іншим елементам або сам підпорядковує собі інші елементи. Структуризація – це об'єднання різних елементів системи в окремі підсистеми за певними ознаками. Множинність передбачає використання множини різних моделей для опису кожного елементу і всієї системи в цілому. Системність за своєю суттю об'єднує всі інші властивості, оскільки означає, що кожний об'єкт може мати всі ознаки системи.

Педагогічні системи відрізняються своєю складністю. Складність їх обумовлена, з одного боку, формальним різноманіттям елементів, зв'язків, функцій, можливих шляхів розвитку (наприклад, освітніх відносин). З іншого боку, педагогічна дійсність характеризується безліччю елементів, які слабо формалізуються та які або неможливо відобразити в теоретичних системах, або їх відображення умовне і не повністю адекватне дійсності.

Педагогічні системи характеризуються також як: «реальні (за походженням); соціальні (за субстанційними ознаками); складні (за рівнем складності); відкриті (за характером взаємодії з оточуючим середовищем); динамічні (за ознакою змінюваності); вірогідні (за способом детермінації); цілеспрямовані (за наявністю цілі); самокеровані (за ознакою керованості)» (В. Олійник).

Опис основного поняття дозволяє знову повернутися до характеристики системного підходу.

Отже, сутність системного підходу полягає в тому, що досліджувані явища розглядаються як системи, які мають певну будову і закони функціонування; компоненти системи відносно самостійні, але не ізольовані, знаходяться у постійному розвитку і русі, до того ж взаємодія елементів системи визначає її структурну будову і забезпечує стійкість.

У науковому дослідженні системний підхід, як правило, реалізується у трьох аспектах:

- морфологічному, коли докладно розглядаються елементи системи, (морфологія системи);

- структурному, який дозволяє встановлювати взаємозв'язки між елементами системи;
- функціональному, за якого система вивчається з позиції її взаємодії із «зовнішнім середовищем».

Морфологічний аспект: характер поставлених задач у нашому дослідженні вимагає розчленувати предмет дослідження на окремі частини або елементи, які його складають. Розчленування предмету дослідження тимчасово порушує його цілісність, абстрагує від нього. В залежності від мети дослідження розчленування може бути різним. Будь-яку конкретну структуру неможливо однозначно визначити доти, доки не обрано спосіб декомпозиції систем (формальна теорія М. Тода і Е. Шуфорд). Вчений розчленовує явище, яке вивчає мисленнєво і, як говорять М. Тода і Е. Шуфорд, концептуально. Здійснюється акт пізнання структури предмету. Але в результаті явище як цілісність у свідомості вченого припиняє своє існування. Абстрагування від цілісності неминуче у будь-якому структурному аналізі. Але далі задача полягає в тому, щоб відновити цілісність шляхом синтезу досліджуваних частин. Зазначимо, що для сучасної методології науки структурне трактування пізнавального акту типове. Воно виявляється більш широким, ніж, наприклад, класичний підхід, в основі якого лежить причинно-наслідкове пояснення явищ.

Структурний аспект: дозволяє встановлювати взаємозв'язки між елементами системи. Під час аналізу формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями важливо виявити взаємозв'язок між елементами, характер відносин між ними. Тоді множину пов'язаних і діючих елементів називають системою, а сукупність зв'язків між елементами визнається як структура.

Функціональний аспект: для опису цілісності системи, як справедливо відзначає Ю. Марков, важлива не стільки ступінь автономності системи, скільки принципова можливість визначити її стан по відношенню до зовнішнього середовища. До того ж, хоча середовище певним чином впливає на формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями як системи, вивчення структури здійснюється у заданих умовах «система-середовище». Формально середовище «присутнє» як набір параметрів, що визначаються незалежно від структурних характеристик системи. Дійсно, структурні зв'язки до певної міри стійкі, інваріантні відносно різноманітних зовнішніх впливів. У результаті цих перетворень здійснюється ніби відтворення структурних відносин. Отже, головна сутність структурного аспекту полягає у тому, що він проводиться з позиції внутрішнього аспекту системи, з вичленуванням її елементів, морфології.

Розповсюдження системного підходу в педагогіці обумовило необхідність виокремлення «елементарної клітини» як першого кроку гносеологічної програми системного дослідження: якщо прагнути

розглядати об'єкт вивчення як систему, то необхідно вивчити його склад, виокремивши елементи – найменші частини системи, які зберігають її цілісні властивості. Як справедливо стверджують І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдін: «у будь-якому явищі необхідно віднайти його першооснову, ті вихідні «цеглинки», з яких воно складається; тому проблема складності – є проблема зведення складного до простого, цілого до частини, і якщо ми не знаємо вихідного атому, простого елемента, то це лише ознака слабкості нашого пізнання». Під час реалізації системного підходу дослідника цікавлять не тільки елементи системи як такі, але й їх місце і роль у функціонуванні та розвитку системи, її характеристик, тобто елементи уявляються як необхідні і достатні для існування даної системи. Це дозволяє вивести дослідження виключно системологічних характеристик педагогічної системи на більш високий рівень теоретичного узагальнення.

Вирішуючи під час розв'язання завдання визначення одиниці теоретичного аналізу, ми враховували наступні вимоги до виокремлення елементів, наведені в роботах із загальнонаукової та педагогічної системології (І. Блауберг, В. Краєвський, О. Новіков, В. Садовський, Е. Юдін та ін.):

- під час дослідження об'єкта як системи опис елементів не носить самодостатній характер, оскільки елемент описується не як такий, а з урахуванням його місця в цілому – принцип цілісності;
- елемент має бути мінімальною цілісністю даної системи, незалежно від того, відомо чи невідомо суб'єкту про можливість подальшого поділу цієї цілісності на складові частини – принцип мінімуму;
- елементи в межах однієї системи не повинні включати один одного – принцип ієрархічності;
- неможна змішувати елементи різних системних видів одного й того ж об'єкта в один ряд; виокремлювані елементи мають бути однієї модальності, тобто одного рівня абстракції – принцип співставлення;
- сукупність виокремлених елементів має бути необхідна і достатня для відтворення цілісності властивостей системи – принцип повноти складу.

Системний підхід до процесу формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти дозволяє розглядати його, з одного боку, як підсистему цілісної системи неперервної педагогічної освіти; з іншого – як багатоаспектну систему, що включає комплекс взаємодіючих підсистем, які у сукупності взаємозв'язків забезпечують сформованість готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями:

- підсистему формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями у процесі навчання в бакалавраті, спеціалітеті та магістратурі як складових вищої педагогічної освіти;

- підсистему формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями у процесі післядипломної педагогічної підготовки, що передбачає синтез курсової і міжкурсової підготовки та самоосвіти вчителів.

Отже, системний підхід виявився методологічною базою дослідження в цілому та для цілісного уявлення організації та внутрішнього змісту формування готовності вчителя до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти в сукупності істотних елементів та їхніх взаємозв'язків.

Втім, використання системного підходу в якості методологічного підґрунтя орієнтує на аналіз формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями як керованої, замкненої, лінійної за структурою організації системи, що суперечить уявленню про педагогічну систему як відкрити, нелінійну, нерівноважну, складноорганізовану систему.

Висвітлення формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями як відкритої системи можливе з позицій синергетичного підходу, який є більш високим рівнем рефлексії проблеми складного.

Синергетичний підхід. В останній третині ХХ століття в філософії науки і техніки накопичився значний дослідницький матеріал, який дає підстави зробити висновок про те, що сучасна наука перебуває на стадії радикальної трансформації, переживає якісно новий етап свого розвитку, який може бути названий «постнекласичним». Це стосується науки в цілому, зокрема, і гуманітарних та соціальних наук, а не лише природничих або технічних. Дослідники стверджують, що істотними характеристиками науки нового етапу є зміна об'єктів дослідження: ними стають складноорганізовані, багаторівневі, відкриті системи, що еволюціонують, нелінійно розвиваються, володіють багатоваріантністю можливих сценаріїв розвитку.

Постнекласична наука відкриває і досліджує світ нестабільних явищ, передбачуваність і керованість яких дуже обмежена. Філософська інтерпретація нового типу об'єктів привела до появи цілого ряду понять і категорій, за допомогою яких стало можливим наближення до більш адекватного осягнення реальності. Сьогодні неможливо аналізувати складні процеси і явища, не використовуючи мову синергетики. Як зазначає Ю. Наріжний, «нелінійні активні середовища», «порядок і хаос», «нестійкість», «незворотність», «біфуркація», «флуктуація», «дисипативні структури», «кoeволюція», «глобальний еволюціонізм», «нелінійність», «відкрита система», «спонтанність» – стали розпізнавальним знаком,

своєрідним паролем не тільки нового методу пізнання, а й нового типу мислення, нового типу ментальності.

Виникнення в 70-х роках нового міждисциплінарного напрямку – синергетика – науки про активні нелінійні середовища, в яких розгортаються процеси самоорганізації (І. Пригожин, Г. Хакен), було пов'язане з революційним відкриттям детермінованого хаосу («порядок з хаосу»), яке істотно змінило фундаментальні уявлення про Універсум, його елементи і рівні організації. Синергетика виходить з розуміння розвитку як неперервного чергування хаосу і порядку.

Творцем синергетичного напрямку і винахідником терміну «синергетика» є професор Штутгартського університету Герман Хакен. Термін походить від грецького «synergeia» («син» – сприяння, співробітництво, співдружність, «ергос» – дія) і перекладається як «енергія спільної дії». За Г. Хакеном, синергетика займається вивченням систем, що складаються з великої кількості частин, компонентів або підсистем, які складним чином взаємодіють між собою. За задумом професора Г. Хакена синергетика покликана відігравати роль метанауки, яка помічає і вивчає загальний характер закономірностей і залежностей, які окремі науки вважали «своїми». Тому синергетика виникає не на стику наук, а, за словами Ю. Данилова, «вилучає системи, які представляють для неї інтерес, з самої серцевини предметної області окремих наук і досліджує ці системи, не апелюючи до їх природи, своїми специфічними засобами, що носять загальний характер у відношенні до окремих наук». Втім Н. Мальцева зауважує, що «відволікаючись від природи системи ми можемо втратити саму систему», тому апеляція до природи системи необхідна, оскільки «синергетична модель буде давати адекватний реальності результат тільки в тому випадку, якщо природа системи хоч якоюсь мірою відповідає методології синергетичного підходу».

Методологічна перевага синергетики у порівнянні з іншими теоріями полягає в тому, що останні аналізують процеси упорядкування та організації під специфічним дослідницьким кутом зору. Так, наприклад, класична соціологія і кібернетика акцентують свою увагу переважно на проблемах стійкості й рівноважності систем, а, отже, їх керованості; теорія соціальної ентропії – на ролі нерівноважності у формуванні соціального порядку. Предметом вивчення синергетики є системи, що самоорганізуються. Самоорганізація – це процес упорядкування частин та елементів системи в просторі і в часі за рахунок їхньої внутрішньої узгодженої взаємодії (на відміну від організації, під якою мається на увазі те ж саме, але під впливом зовнішнього фактора). Предметом вивчення синергетики є всі етапи універсального процесу самоорганізації як процесу еволюції порядку – його виникнення, розвитку, самоускладнення і руйнування, тобто весь цикл розвитку системи в аспекті її структурного упорядкування.

Іншими словами, синергетику можна вважати найбільш повною, інтегральною теорією порядку і хаосу, оскільки вона досліджує різні рівні порядку і прояви різної ролі хаосу на цих етапах порядкуутворення. З використанням ідей синергетики, по-перше, стає очевидним, що складноорганізованим системам не можна нав'язувати шляхи їх розвитку; по-друге, синергетика свідчить про те, що будь-яка складноорганізована система має, як правило, не єдиний, а безліч власних шляхів розвитку, що відповідають її природі; по-третє, синергетика демонструє, що хаос може виступати механізмом самоорганізації і самодобудовування структур, видалення зайвого. Таким чином, синергетика може виступати в якості методологічної основи для прогностичної та управлінської діяльності в сучасному світі, вона орієнтована на пошук певних універсальних законів еволюції відкритих нерівноважних систем будь-якої природи.

Синергетичний принцип нелінійності розглядається як можливість несподіваних змін напрямку протікання процесів. У такій ситуації нелінійності «очікуй неочікуваного» розвиток відбувається через випадковість вибору шляху, а сама випадковість зазвичай не повторюється знову. Якщо відбувається зміна відкритого нелінійного середовища, то це призводить до переструктуризації поля можливих шляхів еволюції середовища. Прогнозування майбутніх ситуацій, станів складних систем є важким завданням. У нелінійному середовищі майбутнє визначає сьогоднішнє, впливає зараз, існує в сьогоднішні.

Синергетичний підхід до розуміння закономірностей природи пов'язаний з працями І. Пригожина, Дж. Ніколіса, І. Стенгерс, Г. Хакена та ін. Проблеми дослідження процесів самоорганізації систем різної природи висвітлювалися у працях Л. Антипенка, С. Нікольського, Ю. Плюскіна, С. Ситька, Я. Солов'я та ін. Значення синергетичних методів і підходів до проблем еволюції в соціальних системах знайшло своє відображення у поглядах К. Бейлі, М. Моїсеєва, Дж. Скотта, О. Субетто, Ю. Яковця.

У сучасній методології гуманітарних наук виявлені риси, властиві природничим наукам, і, навпаки, в сучасному природознавстві виявлені риси гуманітарних наук. У першу чергу це пов'язано з групою парадигм, які досліджують соціальні явища в контексті цілісності та розвитку, а також з еволюційними парадигмами. Це дає підставу припускати можливість вироблення таких методологічних підходів, які в єдиному контексті будуть описувати як природні, так і «людиновимірні» явища.

Методологія синергетики була розроблена в сфері природничо-наукового знання. Тому застосування синергетики у «чистому вигляді» в гуманітарних науках зустрічає певні труднощі і навіть, на думку окремих дослідників (Н. Мальцева та ін.), є недоцільним. Насамперед тому, що немає можливості побудувати чітку теорію, яка б відповідала «людиновимірним» явищам, а також з причини термінологічної проблеми. Синергетика оперує специфічними поняттями, в тлумаченні яких немає

єдності як у самій синергетиці, так і в гуманітарних науках. Для гуманітарної сфери необхідно інтерпретувати зміст понять синергетики, щоб дійти згоди або зафіксувати незгоду з приводу того, що ми маємо на увазі під використаними термінами. Ця інтерпретація, зазначає О. Гребенюк, не може бути однозначною, тому перенесення понять з природничої області в гуманітарну є серйозною проблемою для використання синергетики в гуманітарному знанні. Цей процес виявляє прагнення синергетики до синтезу природничонаукового і гуманітарного знання.

Досліджуючи проблему виявлення можливостей і меж методологічного сприйняття синергетики у гуманітарних науках, Н. Мальцева робить висновок, що «синергетична модель буде давати адекватний реальності результат тільки в тому випадку, якщо природа системи хоч якоюсь мірою відповідає методології синергетичного підходу» та висуває такі критерії для пошуку кордонів застосування синергетики в тій чи іншій галузі знання: по-перше, необхідно визначити, чи існують у досліджуваному явищі системи, що самоорганізуються, або хоча б умови для їх виникнення. По-друге, виявити основні структурні елементи цих систем і проаналізувати, чи можливо ці компоненти розглядати як параметри порядку системи і визначити, за якими показниками можна оцінити ступінь їх зв'язності і взаємного впливу один на одного. По-третє, розглянути, як окремі синергетичні принципи проявляються в тому чи іншому досліджуваному явищі. За умови позитивної відповіді на зазначені питання є можливість побудувати синергетичну модель даного явища. В іншому випадку говорити про синергетику як методологію даної сфери, вважає Н. Мальцева, недоцільно.

Можливість застосування синергетичного підходу до педагогічного об'єкту обумовлена аналізом накопиченого досвіду в педагогіці і психології. Раніше предметом наукового аналізу процесів у педагогічній системі виступали здебільшого стійкі, повторювані педагогічні факти і закономірності. Тепер педагогічна наука стала включати до сфери своєї уваги фактори випадковості і непередбачуваності, що дало можливість розвитку її прогностичної складової. Очевидним стає системотворчий характер ідей теорії самоорганізації: освіта постає органічною частиною суспільства, тобто світу, що розвивається за єдиним сценарієм.

Дослідники вказують, що синергетика як методологічний принцип у педагогічній діяльності дозволяє посилити процес формування особистості як суб'єкта власного розвитку, оскільки синергетичні принципи дозволяють інакше розглядати проблему розвитку. Також необхідне усвідомлення того, що педагогічні системи є синергетичними за своєю природою і функціями, їм не можна нав'язувати те, що вступає в протиріччя з їх внутрішнім змістом і логікою розгортання внутрішніх процесів. Для таких систем можливий лише «... вірогідний опис, і ніяке

припинення знання не дозволить детерміновано передбачити яку саме структуру оберє система». Як зазначають Б. Вульфів і В. Іванов, педагогічний процес – це вид нерівноважної системи, за результатами він ймовірний, і в цьому – джерело його саморозвитку.

Отже, синергетична концепція, з нашого погляду, дозволяє по-новому розкрити науково-педагогічне знання, орієнтує на багатовимірність, поліфонічність (альтернативність і варіативність) пізнаваних процесів, виявлення в них недостатньо розкритих станів, визнання значної ролі випадковості в їх розвитку.

Таким чином, відповідно до критеріїв застосування синергетичного підходу можна припустити, що до процесу формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями як об'єкту наукового дослідження можливо застосувати підстави синергетичної парадигми: як відкрита нерівноважна система, процес формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями володіє певним ступенем нестійкості, саморозвитку та самодобудовування.

Синергетичний підхід дозволяє розглядати формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями як процес, який значною мірою самоорганізується, ґрунтується не на прямих причинно-наслідкових зв'язках, а протікає неоднозначно, процес, обумовлений множинними внутрішніми і зовнішніми впливами: закономірними і випадковими, передбачуваними і стихійними, впорядкованими і хаотичними.

Діяльнісний підхід ґрунтується на теоретичних положеннях Л. Виготського, О. Леонтьєва, В. Давидова, П. Гальперіна та ін., які розкривають основні психологічні закономірності процесу навчання і виховання, структуру освітньої діяльності учнів з урахуванням загальних закономірностей онтогенетичного розвитку дітей і підлітків. Діяльнісний підхід виходить з положення про те, що психологічні здібності людини є результатом перетворення зовнішньої предметної діяльності у внутрішню психічну діяльність шляхом послідовних перетворень (принцип інтеріоризації – екстеріоризації). Таким чином, особистісний, соціальний, пізнавальний розвиток учнів визначається характером організації їх діяльності, в першу чергу навчальної.

Діяльнісний підхід орієнтує не тільки на засвоєння знань, а й на способи цього засвоєння, на зразки та способи мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу дитини.

Діяльнісний підхід вважається однією з педагогічних стратегій, які «увійшли до золотого фонду педагогічної культури. Сутність його у тому, що виховання школярів будується на основі діяльності, яка їх формує. Це положення має давню традицію. Ще А. Дістревег відзначав, що знання і уміння «не можуть бути надані або повідомлені. Будь-хто бажаючий до них долучитися, має досягнути це власною діяльністю».

Провідною категорією діяльнісного підходу є діяльність. В. Давидов зазначав, що «розвиток являє собою відтворення індивідом видів діяльності, які історично склалися», тому простір спільної діяльності учасників освітнього процесу є умовою їх ефективного розвитку. Про значення діяльності як засобу ідентифікації і формування людини писав С. Рубінштейн: «Суб'єкт у своїх діяннях, актах творчої самодіяльності не лише виявляється і проявляється; він в них створюється і визначається. Тому, за тим, що він робить, можна визначати те, що він є; напрямом його діяльності можна визначати і формувати його самого».

Встановлення суті поняття «діяльність» пов'язане з виявленням суті діяльності як форми активності. Діяльність – це процес, «за допомогою якого реалізується те чи інше ставлення людини до навколишнього світу – інших людей, до завдань, які ставить перед нею життя». За Е. Юдіним, змістом діяльності, як форми активності, є «... доцільна зміна і перетворення цього світу на основі наявних форм культури».

Суттєвими ознаками діяльності є активність, цілеспрямованість, усвідомленість, предметність, результативність.

Аналіз діяльності здійснюється на трьох рівнях: генетичному, динамічному, структурно-функціональному. У генетичному плані вихідною формою будь-якої людської діяльності є спільна діяльність, а механізмом розвитку психіки людини є інтеріоризація. Під час інтеріоризації відбувається перетворення зовнішньої спільної діяльності у внутрішню індивідуальну діяльність. Аналіз діяльності в динамічному плані передбачає вивчення механізмів, що забезпечують рух самої діяльності (надситуативна активність, установка). Структурно-функціональний аналіз діяльності залежить від аспекту (філософський, психологічний тощо), з якого розглядається діяльність. З точки зору філософської традиції в діяльності виокремлюють: суб'єкт, об'єкт (предмет), засоби, процедури і результат. Засоби та процедури утворюють те, що називають «змістом діяльності». З точки зору психології в структурі діяльності виокремлюють мотиви, дії, операції, результат.

Таким чином, знання основних положень діяльнісного підходу дозволяє більш ефективно працювати з об'єктами і процесами, що належать до складу освітніх систем різного рівня.

В системі професійної освіти діяльнісний підхід набуває нового сенсу. У процесі професійної підготовки відбувається постійне збагачення змісту діяльності на основі моделі діяльності фахівця, що включає опис системи його основних функцій, проблем і завдань, предметних і соціальних компетентностей. Діялісна модель підготовки фахівця передбачає постійну трансформацію видів діяльності (А. Вербицький). Спочатку студент опановує досвідом навчально-пізнавальної діяльності академічного типу, де моделюються дії фахівців, обговорюються теоретичні питання і проблеми. Далі освоюється досвід квазіпрофесійної

діяльності шляхом моделювання умов, змісту та динаміки реального виробництва, відносин зайнятих у ньому людей, використовуючи такі активні форми, як ділова гра, мозкова атака тощо. Під час навчально-професійної діяльності студенти опановують реальним досвідом виконання прикладних досліджень, науково-технічних розробок. Трансформація змісту діяльності завершується набуттям досвіду професійної діяльності у процесі виробничої практики.

Методологічне обґрунтування проблеми дослідження з позицій діяльнісного підходу орієнтує процес формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями на залучення вчителів до різних видів діяльності з метою набуття необхідних новоутворень для пошуку, відбору і навчання обдарованих учнів.

Література:

12. Блауберг И. В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. – М. : Знание, 1969. – 48 с.
13. Вербицкий А. А. Методологические проблемы непрерывного образования / А. А. Вербицкий // Непрерывное образование: методология и практика. – М. : Знание, 1990.
14. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: Монографія /за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.
15. Выготский Л. С. Собрание сочинений : В 6-ти т. / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец, вступ. ст. А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1982-1984.
16. Гальтон Ф. Наследственность таланта. Законы и последствия : пер. с англ. / Френсис Гальтон. – М. : Мысль, 1996. – 271 с.
17. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
18. Гребенюк Е. Н. Синергетический подход в гуманитарном исследовании : монография / Е. Н. Гребенюк. – Астрахань : Астрахан. гос. ун-т; Изд. дом «Астраханский университет», 2011. – 100 с.
19. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев. – М. : Педагогика, 1990. – 168 с.
20. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / Леонтьев А. Н. – М. : Политиздат, 1979. – 304 с.
21. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

Щербань А.В.,
науковий співробітник

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ

Анотація: Автором в статті розглядаються основні аспекти у соціальній обдарованості, такі як особистісна характеристика людини - здатність до співпереживання, оптимізм, висока активність, екстраверсія, справедливість, здатність до прийняття рішень в умовах невизначеності, незалежність і разом з тим орієнтація на групові цінності, воля як твердість в реалізації намірів.

Ключові слова: соціальний інтелект, психологія мислення, рефлексії, структура здібностей, соціальна обдарованість.

Annotation: The author deals with the main aspects of social talent such as personality characteristics of a person - ability to empathy, optimism, high activity, extraversion, justice, ability to make decisions in conditions of uncertainty, independence and, at the same time, orientation to group values, will as firmness in the realization of intentions.

Key words: social intellect, psychology of thinking, reflection, structure of abilities, social talent.

Проблема соціального інтелекту привертає останнім часом все більшу увагу дослідників. На це існує кілька причин. З одного боку, соціальний інтелект є надзвичайно важливим практичним якістю, причому з розвитком досліджень з'ясовуються нові і зовсім неочевидні області його застосування. Так, відомий американський психолог

Р. Стернберг (Стернберг, Григоренко, 1997) розвинув так звану «інвестиційну теорію креативності», згідно з якою творча особистість відрізняється здатністю інвестувати свої сили в ідею, низько оцінюється в даний момент в професійному співтоваристві, з тим щоб потім, розвинувши цю ідею, надати їй високий статус, «дорого продати». Звичайно, переносити принцип «дешево купити, дорого продати» (buy low, sell high) на область творчості - дуже американський підхід, але все ж Стернберг звертає увагу на досить важливий аспект: творчість сьогодні в таких областях, як наука, включено в широку мережу поділу праці, рух вперед виявляється все більш колективним, і вчений повинен володіти соціальним інтелектом нарівні з предметним, щоб успішно брати участь в цьому колективному русі. Здатність просунути ідею в соціумі, по Стернбергу, виявляється майже настільки ж важливою, як здатність ідею породити. Соціальний інтелект виступає компонентом творчості в сучасному суспільстві.

З іншого боку, проблема соціального інтелекту виявляється важливою теоретично і навіть філософськи. Захоплення інформаційним

когнітивізма в 60-80-ті роки вивело на передній план «обчислювальні», «комп'ютерна освіта» моделі розумового процесу.

Соціальний інтелект як раз і є такою проблемою, де взаємодіє когнітивне і афективний. У сфері соціального інтелекту виробляється підхід, що розуміється людиною не просто як обчислювальний механізм, а як когнітивно-емоційне істота.

На жаль, однак, настільки привабливий об'єкт продовжує залишатися важковловимий для теорії. Здавалося б, досить охоплює теорія інтелекту повинні була б охопити і інтелект соціальний, однак для більшості з цих теорій він виявляється на периферії вивчення. У цій статті буде представлений погляд на соціальний інтелект з позиції структурно-динамічної теорії, що розробляється автором.

Для початку візьмемо який-небудь приклад реальної ситуації, в якій необхідно використовувати соціальний інтелект. Припустимо, хтось каже: «Іванов, звичайно, не відмовиться від нашого запрошення: він недавно в місті, і йому необхідно зав'язувати знайомства.» Інший відповідає: «А я думаю, він відмовиться: він надто дорожить своєю незалежністю».

Хто з висловили думку прав? Очевидно, що ми не можемо відповісти на це питання, не знаючи Іванова. Кожен із співрозмовників позначив певний мотив, який може управляти поведінкою Іванова. Обидва мотиву виглядають правдоподібно. Але який з них пересилить? Щоб це передбачити, потрібно як би «зважити» на внутрішніх вагах своє відчуття значущості відповідних мотивів для Іванова.

Це суб'єктивне «зважування» представляє собою універсальний момент роботи соціального інтелекту, оскільки поведінка людей завжди рухається безліччю мотивів. Більш того, воно є у великій мірі системоутворюючим фактором, з якого виводяться інші особливості соціального інтелекту.

Специфічність суб'єктивного «зважування» в контексті інших інтелектуальних дій ясно постає в контексті поділ мислення на континуальну і дискретну. Найбільш різко ця дихотомія позначилася на зорі розробки обчислювальних пристроїв, в яких намітилося дві лінії - цифрових, дискретних машин і аналогових, континуальних. В ході розвитку обчислювальної техніки на більшості напрямків перемогла перша лінія, і сьгоднішні персональні комп'ютери засновані на безлічі дискретних елементів, що функціонують по дискретному принципом - що приймають одне з двох можливих станів.

Хоча в психології мислення і інтелекту зазначена дилема не займає такого значного місця, все ж і там цей поділ може бути простежено, причому з тим же результатом - домінуюче місце займають дискретні підходи. На дискретно моделюванні засновані практично всі роботи не тільки в рамках інформаційного підходу, але і в інших напрямки, таких як, наприклад, піажеанство і неоструктуралізм. Континуальний аспект

підкреслюється, мабуть, лише коннекціонізмом і дослідниками школи С.Л. Рубінштейна.

Суб'єктивне «зважування», що характеризує соціальний інтелект, відноситься до сфери континуальних процесів. Оцінюючи, чи прийме запрошення Іванов, ми приписуємо різні ваги мотивів, керівним його поведінкою. Континуальні процеси в сучасній психології більшою мірою розглядаються як властиві сфері сприйняття, а не мислення і інтелекту. Вони мають порівняно з дискретними цілим рядом особливостей, що накладають відбиток на соціальний інтелект.

Одним із наслідків континуальної характеру процесів соціального інтелекту є своєрідність їхнього ставлення до мови і вербалізації. Мова веде в сферу дискретного, він розбиває дійсність на елементи і створює структури, що включають ці елементи. Момент континуальної присутній в мові, але в остаточній формі. У зв'язку з цим передача міркувань соціального інтелекту в мові виявляється вельми обмеженою.

В роботі отримані результати, які безпосередньо стосуються цієї проблеми. В роботі показано, що соціальний інтелект в залежності від установки суб'єкта може працювати в різних режимах. У режимі «пізнавальної» установки людина оцінює особливості інших людей, не вдаючись до вербального опису причин цієї оцінки. У режимі «вербалізується» установки, коли перед випробуванням ставиться завдання пояснення причин оцінки, точність оцінки знижується.

У цій роботі, крім інших, досить несподіваних знахідок, було виявлено, що вербалізація погіршує функціонування соціального інтелекту, який в цьому конкретному випадку визначався як здатність оцінити інтелект дитини за коротким фрагменту відеозапису. Після формулювання ознак, за якими дорослі випробовувані визначали інтелект дітей, точність оцінки погіршилася. Результат виглядає досить парадоксальним: відбувається майже протилежне тому, що має статися при поетапному формуванні - промовляння правил оцінки погіршує оцінку. Мабуть, причина лежить в тому, що дійсні критерії, які визначають успіх оцінювання, які не вербалізуються випробуваннями. При оцінюванні люди використовують деякий набір критеріїв, який ними не усвідомлюється. При вербалізації вони називають інші критерії, які після цього дійсно починають використовувати для оцінки, що погіршує її точність.

Справедливість такого пояснення підтверджує ще один факт, виявлений С.С. Белової. Множинний регресійний аналіз показує, що оцінки випробуваннях більше пов'язані з вербалізуемой критеріями оцінки в умовах вербалізації в порівнянні з умовами її відсутності.

Результати С.С. Белової говорять про інтуїтивний характер оцінювання такої якості іншої людини, як інтелект, якщо під інтуїтивним розуміти процес пізнання, який призводить до результату без розуміння того, як він до нього привів. Спроба рефлексії цього процесу не

призводить до успіху, створюючи спотворену картину. Діяльність, побудована на рефлексії, парадоксальним чином виявляється менш ефективною, ніж неотрефлексированих.

Р. Стернберг висунув участь неявного знання і імпліцитне навчання як демаркаційний критерій між академічним і практичним інтелектом. Знання, які використовуються академічним інтелектом (book smart), отримані в результаті спеціально організованого процесу навчання, розгорнутих текстів і т.д. В основі практичного інтелекту (street smart), згідно Р. Стернбергу, лежить неявне знання, що виникає з практики реального взаємодії людини зі світом.

Правда, при більш глибокому аналізі обговорюване розподіл виявляється більш проблематичним. У найбільш академічних видах діяльності, безперечно, є імпліцитне навчання, «навчання через дію» ((learning by doing).

З пропонованої тут позиції імпліцитне навчання також висувається на передній план, але за дещо іншими підставами.

Континуальні процеси, погано висловлені мовою, в результаті цієї обставини є поганим об'єктом для експліцитного навчання на підставі освоєння текстів. Джерелом їх розвитку становить досвід живого взаємодії з людьми. Недарма психологічні заняття з розвитку навичок спілкування часто проходять в вигляді не лекцій, а тренінгів.

Ймовірно, головне питання, яке виникає у людини, що вивчає стан справ у сфері дослідження соціального інтелекту: а чи є в дійсності соціальний інтелект видом інтелекту? Таке сумнів породжується тим, що більшість загальних теорій інтелекту дивляться на соціальний інтелект з підозрою і побоюванням. Все більш-менш осяжний теорії інтелекту розглядають інтелект вербальний і невербальний, числовий і просторовий, текучий і кристалізований. Соціальний же інтелект залишається на периферії розгляду, удодаюаясь вельми боязких суджень теоретиків. Справді, об'єкт виявляється досить дивним - не цілком ясним в плані вимірювання, не дуже добре корелює із загальним інтелектом, а крім того, виявляє такі зв'язки з особистістю, що виникає підозра - може бути, це зовсім не інтелект, а яесь особливе особистісне властивість, що складається в здатності взаємодіяти з іншими особистостями? Ця підозра стає майже упевненістю, коли соціальний інтелект визначається як здатність не просто розуміти людей і ситуації їх взаємодії, а й управляти ними або адаптуватися до них. Іншими словами, в визначення соціального інтелекту вводиться не просто пізнавальний, когнітивний аспект, як у випадку будь-якого іншого виду інтелекту, а й аспект поведінковий, вплив на середовище. Якщо кілька перебільшити, це як якби ми в визначення просторового інтелекту ввели здатність не тільки розуміти просторові відносини предметів, а й змінювати їх форму і розміри.

Все ж позиція, яка відстоюється в цій роботі, полягає в тому, що соціальний інтелект є видом інтелекту, хоча і досить своєрідним. Буде показано, що на соціальний інтелект можуть бути поширені ті закономірності, які виявляються в сфері загального інтелекту. При цьому визначення соціального інтелекту має бути також обмежена: вміння взаємодіяти з людьми аж ніяк не зводиться до вміння їх розуміти, подібно до того, як вміння рубати дрова не зводиться до розуміння їх просторової конфігурації (просторового інтелекту), а вимагає ще сенсомоторної координації, м'язової сили і ще багато інших здібностей і навичок. Соціальний інтелект, якщо ми розуміємо його як інтелект, - це здатність до пізнання соціальних явищ, яка складає лише один з компонентів соціальних умінь і компетентності, а не вичерпує їх. Тоді соціальний інтелект стає в один ряд з іншими видами інтелекту, утворюючи разом з ними здатність до вищого виду пізнавальної діяльності - узагальненої і опосередкованої.

Проблема видів інтелекту зароджується в рамках факторних теорій інтелекту. Ці теорії, як відомо, діляться на дві основні групи - однофакторні і багатфакторні.

Згідно однофакторним теоріям, в основі всіх видів інтелекту лежить одна загальна здатність. На роль цієї здатності може претендувати, наприклад, увагу або обсяг робочої пам'яті. Багатфакторні теорії припускають, що інтелект складається з декількох незалежних здібностей, наприклад вербальної, просторової і числовий або флюїдної і кристалізованої і т.д.

Після багаторічного суперництва однофакторного і багатфакторного підходів стало ясно, що жоден з них окремо не здатний пояснити накопичені факти. Найбільш життєздатними виявилися гібридні ідеї. Згідно з однією з таких ідей, інтелект складається із загальної здатності і ряду спеціальних. До сих пір, однак, не існує єдиної точки зору на структуру здібностей, на якій зійшлися дослідники в цій області.

На жаль, місце соціального інтелекту в структурі здібностей залишається неясним в більшості теорій. У чому причини такої дискримінації соціального інтелекту? На жаль, вони цілком обґрунтовані. Якщо тести інтелекту можна вважати зразком психометрической надійності, то вимір соціального інтелекту досить проблематично. Кореляції різних видів інтелекту між собою (наприклад, вербального та просторового) досить високі, соціальний же інтелект корелює із загальним в середньому десь на рівні 0,3. Загальний інтелект практично не виявляє кореляційних зв'язків з особистісними рисами, а для соціального такі зв'язки виявляються досить характерними, як це видно з інформації, що публікується нижче роботи Д.В. Люсіна.

Загальні теорії інтелекту в даний час не можуть пояснити настільки незвичайна поведінка соціального інтелекту, крім як поставитися його на

рахунок похибок вимірювання. Справді, вимірювальні процедури для соціального інтелекту не відрізняються досконалістю в тому сенсі, що в більшості досліджень не дають єдиного чинника, відмінного від фактора вербального інтелекту. Якщо ж вимірювальні процедури недосконалі, то вони не будуть давати високих кореляцій із загальним фактором і можуть виявитися зашумлені іншими змінними, зокрема особистісними. В рамках цієї точки зору можна розрізнити два варіанти. Перший полягає в запереченні соціального інтелекту як самостійного освіти і зведенні його до вербального інтелекту, застосованого до певного контексту, де велику роль відіграють особистісні якості.

Другий не заперечує соціальний інтелект як конструкт, а лише критикує існуючі на сьогоднішній день методи його вимірювання як неадекватні.

Зрозуміло, що при такій неясну ситуацію рідкісний теоретик вирішиться на надання соціального інтелекту статусу одного з встановлених видів інтелекту. На це пішов лише такий своєрідний дослідник, як Х. Гарднер, який у своїй теорії множинного інтелекту виділив серед інших внутрішньоособистісний і міжособистісний інтелект. Своєрідність Гарднера полягає в його дивовижному байдужості до сцієнтистської формам докази, що викликає гнів людей, які присвятили своє життя науково "дослідницькій роботі, загалом можна запропонувати три варіанти пояснення природи соціального інтелекту як здатності розуміти людей і соціальні ситуації.

1. Соціальний інтелект являє собою особливу здатність, відмінну від таких відомих видів інтелекту, як вербальний, просторовий, математичний і т.д., однак має з ними кореляційний зв'язок. Перевагою цього підходу є його логічність: соціальний інтелект - це пізнання, логічно, що він знаходиться в ряду інших видів інтелектуального пізнання, що відрізняються один від одного специфікою свого об'єкта. У той же час цей підхід не дозволяє пояснити специфічні риси соціального інтелекту, які відзначалися вище: невисоку навантаження за фактором загального інтелекту, кореляцію з особистісними рисами.

2. Соціальний інтелект є не стільки здатність, скільки знання, вміння або навички, набуті протягом життя. Дійсно, в соціальному інтелекті, як його вимірюють сучасні тести, простежуються в значній мірі риси знання, вміння і навички. Тести загального інтелекту побудовані як тести здібностей - в них зведений до мінімуму компонент знання. Якщо для вирішення завдань з області, наприклад, математики або фізики потрібно мати у своєму розпорядженні хоча б мінімальними знаннями цих областей, то для виконання тестів інтелекту, побудованих на матеріалі абстрактних фігур, цього не потрібно. З тестами соціального інтелекту положення інше: там дуже важко побудувати завдання, що не апелювали б до знань людей і соціальних ситуацій і вмінням їх вирішувати. Виходить, що тести

соціального інтелекту в плані необхідних для їх вирішення знань подібні не тільки тестів здібностей, скільки тестів досягнень, в даному випадку - досягнень в плані пізнання людей і соціальних ситуацій. З цього випливає точка зору: соціальний інтелект - це скоріше компетентність в сфері

соціального пізнання, ніж спеціальна здатність. Все ж така точка зору не враховує того факту, що придбання будь-якої компетентності передбачає здатність. Асимілювати це заперечення можна, якщо припустити, що соціальний інтелект як компетентність розвивається на базі відомої здібності, наприклад, вербального інтелекту через набуття досвіду. Все ж з цієї точки зору продовжує залишатися незрозумілою як невисока кореляція соціального інтелекту із загальним, так і його зв'язку з особистісними рисами.

3. Соціальний інтелект - особистісна риса, яка визначає успішність соціальної взаємодії. Такий підхід - природна реакція на відносно низькі кореляції соціального інтелекту з іншими видами інтелекту і відносно високі - з особистісними якостями. Як можна зрозуміти твердження, що соціальний інтелект – особистісна риса? У певному сенсі слова будь-інтелект - це риса особистості в тій мірі, в якій під рисою особистості розуміються особливості, що відрізняють поведінку людини. Однак на відміну від особистісних і темпераментальні рис у власному розумінні, інтелект характеризує когнітивні особливості людини, його здатність до пізнання, створення більш-менш адекватного уявлення про навколишній світ. Ці особливості не належать до емоцій, спрямованості і т.п., що ми зазвичай пов'язуємо з терміном «особистість». Охарактеризувати соціальний інтелект як особистісну рису означає в цьому сенсі визнати, що наша думка про інших людей - результат швидше наших власних емоційних особливостей, а не пізнавального процесу, який прагне до об'єктивності, тобто орієнтації на об'єкт судження. Тут відчувається деякий методологічний релятивізм, зведення соціального пізнання до думки, залежного від наших емоційних властивостей. Звичайно, ми можемо, наприклад, припустити слідом за поширеною думкою, що люди судять про інших по собі і що, отже, добрі люди схильні скоріше приписувати іншим мотиви добра, жадібні - жадібності і т.д. Однак якщо продовжити це міркування занадто далеко, як це відбувається в разі визнання соціального інтелекту особистісної рисою, і дійти до твердження, що судження про інших людей цілком визначені особливостями судить, то ми неминуче опинимося на позиції релятивізму з усіма її наслідками аж до визнання відносним думки самої людини, що стоїть на позиції релятивізму. У той же час вже самі процедури виявлення соціального інтелекту операціоналізує його як пізнавальну здатність. Якщо соціальний інтелект вимірюється за допомогою рішення задач, то там вже міститься розподіл відповідей на більш-менш адекватні. Опитувальники ж

соціального інтелекту прагнуть до виявлення того, наскільки високо людина оцінює своє вміння розуміти інших людей і впливати на них.

Факт полягає в тому, що особистісні особливості впливають на наші судження про інших людей, але зведення соціального інтелекту до особистісних властивостей є наслідком не цього факту, а його надто сильною інтерпретації. Можливі й інші інтерпретації, наприклад, можна припустити, що судження про інших людей стає більш об'єктивним, тобто незалежним від судить суб'єкта в тому випадку, коли його пізнавальна здатність досить велика, - при високому соціальному інтелекті. При низькому ж його рівні судження виявляються в полоні суб'єктивності, яка від особистісних рис. Це припущення допускає емпіричну перевірку. Однак існуючі дані про зв'язок соціального інтелекту з особистістю, якщо їх проаналізувати трохи конкретніше, мабуть, свідчать про інше.

Йдеться про те, що деякі особистісні риси, такі, як екстраверсія, асоціюються з високим соціальним інтелектом, а інші (наприклад, нейротизм) - з низьким. Пояснення в рамках моделі подоби проходило б, якби було показано щось інше, наприклад, що екстраверти добре розуміють екстравертів, але погано - інтровертів. Соціальний інтелект - це пізнавальна здатність, яка, однак, на відміну від інших пізнавальних здібностей, виявляється зчепленою з особистісними рисами, що вимагає спеціального пояснення.

Важливим моментом є розрізнення соціального інтелекту і соціальної обдарованості. Соціальна обдарованість - обдарованість у сфері лідерства та соціальних взаємодій. Соціальна обдарованість набуває дуже різні форми. Лідерство в науковій області відрізняється від лідерства військового, а лідерство в бізнесі - від емоційного лідерства в компанії. Індивідуальні стилі лідерства також дуже різноманітні. В історії людства стиль лідерства зазнав серйозних змін, і в сучасному світі найбільше цінується демократичний стиль, який дозволяє поєднувати твердість і волю в реалізації цілей з гнучкістю реагування на думки інших учасників ситуації. Хоча здатність до лідерства - ключовий пункт соціальної обдарованості, все ж остання є більш широким поняттям. Соціальні взаємодії включають і ситуації, де лідерство не потрібно, а необхідно, навпаки, вміння дотримуватися суворого паритету (як, наприклад, при переговорах) або працювати під чийось керівництвом.

Соціальна обдарованість являє собою складний сплав когнітивних компонентів (загальний академічний інтелект, практичний інтелект, соціальний інтелект) і некогнітивних факторів (темперамент, особистісні особливості, воля і т.д.).

Співвідношення загального інтелекту з соціальною обдарованістю неоднозначно. У багатьох випадках соціальне лідерство повинно поєднуватися з предметним. Наприклад, керівник великого науково-інженерного проекту, такого, як, наприклад, проекту розробки космічних

супутників, повинен бути одночасно науковим і соціальним лідером. Людина, що володіє найбільшою академічною обдарованістю, але не здатна організувати і мотивувати людей, не впорається з подібною функцією. У той же час «голі» здатності до соціального лідерства тут теж є недостатніми.

У ряді інших сфер співвідношення ролі соціальних і предметних здібностей змінюється. Так, в ряді досліджень показано, що успішність політика в США передбачає не максимальний інтелект, а оптимальний. Якщо інтелект занадто низький, це не дозволяє досить ефективно розбиратися в ситуації, приймати правильні рішення. Однак якщо інтелект дуже високий, політичний діяч ризикує опинитися незрозумілим для групи, якою він керує. Оптимальним для лідера, згідно з цим дослідженням, є інтелект, що перевершує середній рівень керованої групи, але не настільки, щоб утруднити взаєморозуміння.

Соціальний інтелект, тобто здатність розуміти інших людей, їх взаємини і соціальні ситуації, є дуже істотним властивістю в плані соціальної обдарованості. Соціальний інтелект дозволяє, точно оцінивши ситуацію і беруть участь в ній людей, більш адекватно вибудувати стратегію поведінки.

Однак він далеко не вичерпує соціальну обдарованість, оскільки соціальний вплив зовсім не зводиться до пізнавальним здібностям, а визначається особистісними якостями людини, темпераментом, волею, навіть дикцією і зовнішністю. У соціальному впливі багато визначається не розумінням, а стилем дії, отже, хоча роль здібностей до пізнання не може ігноруватися, все ж цілком звести до них соціальну обдарованість неможливо.

Першорядну роль у соціальній обдарованості грає особистісна характеристика людини - здатність до співпереживання, оптимізм, висока активність, екстраверсія, справедливість, здатність до прийняття рішень в умовах невизначеності, незалежність і разом з тим орієнтація на групові цінності, воля як твердість в реалізації намірів. Дослідження ефективних керівників показало, що вони успішно вміють справлятися з агресією, ініціативні, наполегливі, енергійні, гнучкі, мають почуття гумору. Лідеру, ведучому людей за собою, необхідно бути також в ладу з самим собою, мати цілісність і визначеність поглядів на світ, чітко знати свої цілі і пріоритети.

Можна припустити тому, що експліцитно навчання соціальному інтелекту може дати суттєвий ефект. Нарешті, існує ясний сенс у розвитку соціального інтелекту. Якщо розвивати шахове мислення за рахунок будь-якого іншого має сенс тільки в тому випадку, якщо планується подальша професіоналізація в цьому напрямку, то соціальний інтелект потрібен будь-якому - політику, вченому або домогосподарці. Соціального інтелекту не може бути занадто багато.

Література:

1. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. 1979.
2. Винер Н. Я — математик. 1967.
3. Пономарев Я.А. Психология творчества. 1976.
4. Стернберг Р., Григоренко Е. Л. Учись думать творчески // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997.
5. Тихомиров О. К. Психология мышления. М.: Изд"во МГУ, 1984.
6. Ушаков Д. В. Мышление и интеллект // Психология XXI века / Под ред. В.Н. Дружинина. М.: Пер Сэ, 2003. С. 291–353.
7. Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд"во ИП РАН, 2003.
8. Bower G. H. Mood and memory // American Psychologist. 1981. V. 36. P. 129–148.
9. Bower G. H. How might emotions affect learning // S."E. Christianson (Ed.) The handbook of emotion and memory: Research and theory. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1992. P. 3–31. Berry D., Broadbent D. Implicit learning in the control of complex systems // P. Frensch, J. Funke (Eds.). Complex problem solving. 1995. P. 131–150. Simon H. Making management decisions: the role of intuition and emotion // Academy of management executive. 1987.

Якименко М. В.,

науковий співробітник

відділу інтелектуального розвитку

обдарованої особистості

Інституту обдарованої дитини

НАПН України

АНАЛІЗ МІЖНАРОДНОГО ТА ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ В ІНТЕРНЕТ-МЕРЕЖІ

Анотація: у статті автор розглядає питання формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі, що є актуальним напрямом практичної діяльності у міжнародному та вітчизняному співтоваристві. Важливим є участь підлітків, їхніх батьків, соціальних педагогів, практичних психологів та класних керівників у формуванні безпечної поведінки в Інтернет-мережі, розробка та впровадження комплексних програм підготовки батьків та фахівців освітньої сфери до формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі.

Ключові слова: Інтернет-мережа, кіберзлочинність, медіаосвіта, поведінка підлітків, глобальна інформаційна мережа, медіакультура.

Annotation: *in the article the author considers the question of the formation of safe behavior in adolescents in the Internet network, which is an actual direction of practical activity in the international and domestic community. It is important to involve adolescents, their parents, social educators, practical psychologists and class leaders in the formation of safe behavior in the Internet, to develop and implement comprehensive training programs for parents and specialists in the educational sphere for the formation of safe behavior in adolescents on the Internet.*

Key words: *Internet network, cybercrime, media education, behavior of adolescents, global information network, media culture.*

У 2002 р. Україна підтримала підсумковий документ «Світ, сприятливий для дітей» спеціальної сесії в інтересах дітей Генеральної Асамблеї ООН, який визначає план дій відносно створення безпечного світу для дітей. У 2008 році Україна приєдналася до святкування Міжнародного дня безпечного Інтернету, метою якого є об'єднання зусиль державних, приватних та суспільних організацій у підвищенні обізнаності суспільства з питань безпечного використання Інтернет-технологій.

У нормативній базі України (Закони України «Про освіту» та «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», Національна Доктрина розвитку освіти в Україні, Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти, Національна програма «Діти України») формування безпечної поведінки підростаючого покоління визначено як провідні завдання розвитку держави.

У більшості законодавчих документів наголошується на необхідності формування правових та організаційних передумов розвитку інформатизації, створення вільного доступу до інформаційного середовища, користування та обміну інформацією, захисту суспільства від кіберзлочинності та розповсюдження продукції, що негативно впливає на підлітків, поширення інформації в підлітковому середовищі щодо правил безпечного користування ресурсами Інтернет-мережі. Проте кожен закон має свої специфічні відмінності та особливості, які вказують на різноманітні аспекти формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі.

Так, наприклад, Конвенція про кіберзлочинність визначає систему зупинення дій, спрямованих проти порушення конфіденційності в Інтернет-мережі та зловживання Інтернет-мережею, шляхом встановлення кримінальної відповідальності за протиправну поведінку в Інтернет-мережі, надання повноважень, достатніх для ефективної боротьби з кримінальними правопорушеннями в Інтернет-мережі. Конвенція складається з преамбули та трьох розділів. В першому розділі розглядаються основні поняття Конвенції (комп'ютерна система, комп'ютерні дані та постачальник послуг). Проте не зважаючи на те, що

Конвенція на законодавчому рівні має врегульовувати питання кіберзлочинності, в ній відсутнє визначення поняття «кіберзлочинність».

Другий розділ Конвенції присвячений визначенню заходів з попередження кіберзлочинності, які мають здійснюватися на національному рівні, в третьому розділі – описується міжнародне співробітництво у сфері попередження цього явища та покарання за кіберзлочинну поведінку. Значна увага в Конвенції приділяється питанню правопорушень, пов'язаних з виготовленням, розповсюдженням порнографії та порушенням авторських прав користувачів Інтернет-мережі.

З метою розвитку Інтернет-мережі, забезпечення широкого доступу громадян до цієї мережі, ефективного використання її можливостей для розвитку вітчизняної науки, освіти, культури був виданий Указ «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні», який визначає створення умов для користування Інтернет-мережею, розповсюдження виключно об'єктивної інформації, гарантування інформаційної безпеки та забезпечення конституційних прав під час діяльності в Інтернет-мережі.

Згідно нормативно-правової бази міжнародні та вітчизняні організації та асоціації накопичили певний досвід регламентації діяльності користувачів Інтернет-мережі та формування у них безпечної поведінки в Інтернет-мережі.

Так, серед міжнародних та зарубіжних асоціацій, фондів та програм лідерами у формуванні безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі є Міжнародна асоціація Інтернет-провайдерів «гарячих ліній» INHOPE, Фонд «Нічий діти», Програма Європейської комісії «Безпечний Інтернет», організації «Центр безпечного Інтернету» та «Ліга безпечного Інтернету».

Нами було проаналізовано досвід діяльності організацій з метою визначення заходів та обґрунтування їх доцільності у процесі формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі.

Міжнародна асоціація Інтернет-провайдерів «гарячих ліній» INHOPE складає мережу з 42 «гарячих ліній» у 37 країнах світу та отримує підтримку з боку Європейської Комісії в рамках Програми «Безпечний Інтернет». Асоціація координує роботу «гарячих ліній» в Інтернет-мережі в усьому світі та підтримує їх у відповідь на повідомлення про незаконний контент (особливо поширення файлів з дитячою порнографією) з метою зробити Інтернет-мережу безпечнішою для користування.

На основі вивчення змісту діяльності асоціації ми виділили наступні завдання, які сприяють формуванню безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі: обмін досвідом фахівців «гарячих ліній» у вилученні незаконного контенту в Інтернет-мережі, підтримка нових «гарячих ліній», обмін повідомленнями від користувачів Інтернет-мережі, створення

політики з безпечного користування Інтернет-мережею на міжнародному рівні, підвищення рівня поінформованості користувачів Інтернет-мережі про загрози та небезпеки у віртуальному просторі. Одним із провідних завдань асоціації ми виділили пропаганду користувачів Інтернет-мережі анонімно повідомляти «гарячим лініям» про матеріали, які, як вони вважають, є незаконно опубліковані в Інтернет-мережі (включаючи файли, що містять «дорослий контент»). «Гаряча лінія», до якої надійшло повідомлення про незаконний контент в Інтернет-мережі, гарантує, що питання буде вивченим і, в разі визнання контенту як незаконного, буде переданим у відповідні правоохоронні органи та Інтернет-провайдеру цього контенту.

Аналіз змісту діяльності Міжнародної асоціації дозволяє нам стверджувати, що українські Інтернет-провайдери не мають «гарячих ліній», які входять до даної асоціації. Проте на офіційному сайті зазначено, що користувачі Інтернет-мережі країн, які не мають «гарячих ліній», можуть надсилати повідомлення до «гарячих ліній» інших країн або ж надавати заяву про незаконний контент Інтернет-мережі у відповідні правоохоронні органи.

На відміну від Міжнародної асоціації Інтернет-провайдерів «гарячих ліній» INHOPE, Програма Європейської комісії "Безпечний Інтернет" має дещо ширшу сферу діяльності, ніж залучення «гарячих ліній» та користувачів Інтернет-мережі до надсилання та опрацювання повідомлень про незаконний контент та його вилучення. Метою програми «Безпечний Інтернет» є сприяння безпечному використанню Інтернет-мережі у підлітковому середовищі через боротьбу з незаконним контентом і спамом в Інтернет-мережі, а також вивчення ризиків у використанні мобільних телефонів, персональних та планшетних комп'ютерів під час онлайн-ігор та спілкування в Інтернет-мережі.

Аналіз діяльності Програми показав, що пріоритетним напрямом є боротьба з кіберзалякуванням та пропаганда контролю за поведінкою підлітків в Інтернет-мережі. З цією метою в рамках реалізації програми у 2005 році був створений центр «Безпечний Інтернет», що здійснює цілий ряд комплексних заходів з безпеки підлітків, які користуються Інтернет-мережею. В межах своєї діяльності центр реалізовує програми в Польщі, спрямовані на забезпечення безпеки підлітків в Інтернет-мережі: «Saferinternet.pl», «Helpline.org.pl», «Dyżurnet.pl».

Метою програми «Saferinternet.pl» є підвищення поінформованості громадськості про загрози, які існують в Інтернет-мережі, через інформування дітей та їх батьків щодо ризиків в Інтернет-мережі, а також підвищення компетенції фахівців щодо безпечного використання Інтернету. На відміну від програми «Saferinternet.pl», програма «Helpline.org.pl» націлена на надання конкретної допомоги фахівцями підліткам та їх батькам у випадках загроз, пов'язаних з використанням

Інтернет-мережі та мобільних телефонів. Програма «Dyżurnet.pl» забезпечує діяльність «гарячої лінії», яка дозволяє анонімно повідомити про наявність забороненого законом контенту (наприклад, дитяча порнографія, педофілія, інформація, яка пропагує расизм та ксенофобію).

Аналіз офіційних сайтів програм показав, що програми «Saferinternet.pl», «Helpline.org.pl», «Dyżurnet.pl» мають свої специфічні завдання у формуванні безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі, які реалізуються в конкретних заходах. Однак ми вважаємо, що для успішного формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі діяльність програм одночасно має бути спрямована на систематичне та цілеспрямоване інформування підлітків та їх батьків щодо ризиків в Інтернет-мережі, підготовку фахівців до формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі, надання допомоги у випадку потрапляння в небезпечні ситуації під час діяльності в Інтернет-мережі та вилучення незаконного контенту з Інтернет-мережі за допомогою активного залучення «гарячих ліній» та користувачів Інтернет-мережі до відслідковування процесу надходження Інформації до Інтернет-мережі.

З метою аналізу досвіду підготовки фахівців до формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі нами було проаналізовано досвід діяльності Фонду «Нічий діти» у Польщі. Діяльність Фонду спрямована на визначення заходів щодо формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі. За ініціативою Фонду були проведені дослідження щодо безпеки дітей в Інтернет-мережі, які слугували впровадженню загальнонаціональної інформаційної кампанії «Дитина в Мережі». Відповідно до мети, інформаційна кампанія передбачає проведення навчальних курсів для фахівців з питань попередження сексуальної експлуатації дітей в Інтернет-мережі.

Таким чином, можна стверджувати, що провідним напрямом діяльності Фонду у формуванні безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі є підготовка спеціалістів до формування безпечної поведінки в Інтернет-мережі, що суттєво відрізняється від провідних аспектів діяльності Міжнародної асоціації Інтернет-провайдерів «гарячих ліній» INHOPE та Програми Європейської комісії «Безпечний Інтернет».

З метою вивчення досвіду у формуванні безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі, нами було вивчено та проаналізовано нормативно-правову базу щодо регулювання діяльності підлітків в Інтернет-мережі, проаналізовано зміст діяльності організацій (Центр безпечного Інтернету та Ліга безпечного Інтернету) з питань формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі.

Не зважаючи на те, що Росія посідає перше місце за кількістю користувачів Інтернет-мережі (13,1% від загальної кількості населення країни) серед європейських країн, аналіз науково-педагогічної літератури показав недостатню сформованість розуміння ролі безпечної поведінки

підлітків в Інтернет-мережі. На сьогоднішній день значна кількість уваги фахівців приділяється розв'язанню проблеми формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі на законодавчому рівні з метою розробки нормативно-правової бази, стратегічних завдань та пропозицій у даному напрямку.

Так, одним із перших прийнятих законів, який регулює процеси надходження інформації до засобів масової інформації (в тому числі й до Інтернет-мережі), є Федеральний закон «Про захист дітей від інформації, яка наносить шкоду їх здоров'ю та розвитку» від 29 грудня 2010 року та зміни до нього, прийняті у 2012 році. Відповідно до закону, будь-яким користувачам Інтернет-мережі забороняється розміщувати інформацію, яка може негативно впливати на психіку підлітків або спонукати їх до ризикованої поведінки не тільки у віртуальному просторі, але й у реальному житті.

У 2011 році в школах було започатковано та проведено День медіабезпеки. Проте аналіз науково-методичної літератури показав, що у змісті навчальних дисциплін, у планах виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів, у розроблених навчально-методичних матеріалах для вчителів відсутні чіткі рекомендації щодо формування у підлітків медіаграмотності та формування безпечної поведінки під час діяльності в Інтернет-мережі.

Вивчення змісту діяльності Центру безпечного Інтернету показало, що основним напрямом роботи Центру є подолання Інтернет-загроз та ефективної протидії їх щодо користувачів Інтернет-мережі, а також сприяння безпечній, коректній та комфортній роботі в Інтернет-мережі. Центр безпечного Інтернету є уповноваженим членом Європейської мережі Центрів безпечного Інтернету (Insafe), яка діє в рамках програми Безпечного Інтернету (Safer Internet Programme) Європейської Комісії та об'єднує Національні центри безпечного Інтернету країн Європейського союзу, членом Міжнародної асоціації Інтернет-провайдерів «гарячих ліній» INHOPE.

На веб-сторінці Центру безпечного Інтернету опубліковані інформаційні матеріали, які об'єднані у три категорії: «Дітям», «Підліткам» та «Дорослим». Проте аналіз змісту інформаційних матеріалів кожної зазначеної категорії дозволяє стверджувати, що запропонований матеріал може бути корисним для всіх трьох виділених груп. Вважаємо, що запропонована інформація є необхідною також і для спеціалістів з метою інформування підлітків про ризики діяльності в Інтернет-мережі. Загалом, запропоновані рекомендації для підлітків та їх батьків ми рекомендуємо об'єднати за такими категоріями: рекомендації щодо спілкування в Інтернет-мережі, правила поведінки з асоціальними співрозмовниками в Інтернет-мережі, способи уникнення шахрайства в

Інтернет-мережі та способи етичної та безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі.

Окрім вивчення рекомендацій щодо безпечної діяльності в Інтернет-мережі, користувачі, які відвідали веб-сайт Центру безпечного Інтернету, можуть надіслати анонімне повідомлення про наявність небезпечного контенту в Інтернет-мережі. Для цього користувачам потрібно заповнити форму та вказати адресу веб-сторінки, яка має небезпечний контент та негативно впливає на формування поведінки підлітків.

На веб-сайті Центру безпечного Інтернету є посилання на сторінки соціальних проєктів «Не допусти», «Хулиганам.Нет», «Наркоманам.Нет», «Етика.ру» та «Молодіжна Інтернет-палата», мета діяльності яких спрямована на попередження різноманітних ризиків в Інтернет-мережі.

Так, завданнями соціального проєкту «Не допусти» є сприяння правоохоронним органам у виявленні та запобіганні фактів сексуальної експлуатації неповнолітніх та жорстокого поводження з дітьми, використовуючи ресурси Інтернет-мережі, висвітлення проблеми сексуальної експлуатації та насильства щодо дітей в Інтернет-мережі. Одним з основних напрямів реалізації соціального проєкту є надання можливості користувачам Інтернет-мережі надсилати повідомлення про наявність протиправного контенту у віртуальному просторі: друковану інформацію про сексуальну експлуатацію дітей, фото та відео-файли із зображенням дитячої порнографії та педофілії, кіберприниз щодо неповнолітніх користувачів Інтернет-мережі, використання Інтернет-мережі з метою образ та булінгу по відношенню до підлітків, заохочення до асоціальних дій у реальному та віртуальному житті, пропаганди та публічного виправдання тероризму, пропаганди наркотичних речовин у віртуальному просторі та їх вживання у реальному житті, шахрайства в Інтернет-мережі, інформація про шкідливі програми, які заважають безпечній діяльності в Інтернет-мережі та наносять шкоду програмному забезпеченню електронним гаджетам, детальна інструкція щодо їх розповсюдження у віртуальному просторі.

Подібним соціальним проєктом є проєкт «Хулиганам.Нет», який націлений на підвищення обізнаності батьків та вчителів про особливості конфіденційності в соціальних мережах, використання персональних фото для знущань у віртуальному просторі, приниження та образи через он-лайн ігри, ризик кібербулінгу під час спілкування за допомогою відео-чатів, особливості поведінки жертви Інтернет-цькування, принизливі та провокаційні коментарі в блогах як вид «кібердіставання» та види цькування в Інтернет-мережі, використання Інтернет-мережі з метою поширення слухів та чуток про реальних та віртуальних друзів, особливості Інтернет-розіграшів та кіберприниз, сайти знайомств як майданчики для організації кіберпереслідувань, отримання та використання персональної інформації у власних цілях, можливість

законних методів покарання кіберпереслідувачів та Інтернет-шахраїв, методи боротьби з кіберпринзами в Інтернет-мережі, забезпечення безпеки дитини від кіберпереслідування.

На відміну від спеціальних проектів «Не допусти» та «Хулиганам.Нет», діяльність яких спрямована на боротьбу з протиправним контентом в Інтернет-мережі та підвищення рівня обізнаності батьків та фахівців про ризики Інтернет-мережі, мета проекту «Наркоманам.Нет» полягає у боротьбі з пропагандою та розповсюдженням наркотичних речовин за допомогою Інтернет-мережі. На основі аналізу змісту веб-сторінки проекту нами було виокремлено шляхи попередження проблеми розповсюдження наркотиків в Інтернет-мережі: інформування користувачів Інтернет-мережі про способи розповсюдження та пропаганду наркотиків за допомогою Інтернет-мережі загалом та в соціальних мережах зокрема, використання комп'ютерних ігор, які пропагують здоровий спосіб життя. На нашу думку не доцільно інформувати підлітків-користувачів Інтернет-мережі про способи розповсюдження наркотичних речовин за допомогою Інтернет-мережі, оскільки обізнаність підлітків з даного питання дозволяє не лише вберегтися від ризику, але й провокує підлітків до ризикованої поведінки в Інтернет-мережі та у реальному житті.

Проект «Этика.ру» створений з метою пропаганди етичної, коректної та безпечної діяльності в Інтернет-мережі та залучення користувачів до створення такої мережі через їхнє інформування про культуру спілкування в Інтернет-мережі, правила етики та безпеки під час використання чужих матеріалів в Інтернет-мережі, а також надання рекомендацій батькам щодо формування мережевої етики.

Аналіз веб-сторінок спеціальних проектів показав, що основним методом у формуванні безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі є інформування підлітків, батьків та спеціалістів про ризики Інтернет-мережі та правила безпечної діяльності в Інтернет-мережі, що може сприяти безпечній діяльності підлітків в Інтернет-мережі, однак не сформує у підлітків безпечну поведінку в Інтернет-мережі.

З метою пропаганди та створення цікавої, корисної і безпечної Інтернет-мережі в березні 2010 року була створена Молодіжна Інтернет-палата. Задля реалізації мети підлітки та молодь, які долучилися до діяльності Інтернет-палати, інформують однолітків та дорослих про необхідність захисту від Інтернет-загроз, спілкуються з лідерами Рунету та радять їм, як зробити їх сервіси кориснішими, цікавішими та безпечнішими для молоді, пропонують та допомагають робити нові Інтернет-сервіси для молоді, розробляють відео-ролики, комікси та посібники про переваги та недоліки діяльності в Інтернет-мережі, консультуються з законодавцями щодо будь-яких питань Інтернет-мережі, добирають та рекомендують корисні, пізнавальні та захопливі ресурси Інтернет-мережі, обмінюються досвідом із зарубіжними молодіжними

Інтернет-палатами. Така діяльність сприяє не лише інформуванню користувачів Інтернет-мережі про загрози та ризики віртуального простору, але й дозволяє самостійно розробляти цікаві та корисні веб-сторінки для підлітків, розробляти та надавати рекомендації щодо створення безпечної Інтернет-мережі, покращувати нормативно-правову базу, яка врегульовує діяльність підлітків в Інтернет-мережі, використовувати позитивний досвід зарубіжних країн у формуванні безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі.

Аналіз діяльності організацій та програм показав, що один зі способів забезпечення безпечної діяльності в Інтернет-мережі є боротьба з небезпечним контентом в Інтернет-мережі, який реалізує Ліга безпечного Інтернету. Основною метою Ліги є повне видалення небезпечного контенту в Інтернет-мережі шляхом саморегуляції професійного співтовариства, учасників Інтернет-ринку та користувачів задля уникнення введення цензури.

Для реалізації цієї мети Ліга ставить перед собою наступні завдання:

- боротьба з небезпечним контентом в мережі, яку зобов'язуються вести всі члени Ліги будь-якими доступними способами і засобами;
- об'єднання професійної спільноти, учасників Інтернет-ринку для вироблення механізмів саморегуляції спільноти щоб уникнути регулювання зверху і створення цензури в Інтернет-мережі;
- надання реальної допомоги дітям і підліткам, які стали жертвами поширення небезпечного контенту в Інтернет-мережі;
- надання підтримки державним структурам у боротьбі з власниками Інтернет-ресурсів, які займаються створенням і поширенням небезпечного контенту: дитяча порнографія, пропаганда наркоманії, насильства, фашизму та екстремізму;
- участь у розробці законодавчих ініціатив, спрямованих на ліквідацію небезпечного контенту в Інтернет-мережі.

До Ліги безпечного Інтернету входять провідні телекомунікаційні оператори, ІТ-компанії, Інтернет-ресурси і громадські організації. Також до складу ліги входять кібердружини – добровільні об'єднання, які діють в Інтернет-мережі з метою відстеження правопорушень в Інтернет-мережі (поширення дитячої порнографії та порнографічного контенту, який доступний неповнолітнім, контенту, який містить сцени насильства, в тому числі з екстремістським нахилом, контенту, який пропагує наркоманію та алкоголізм) та повідомлення про це в правоохоронні органи. Також на сайті розміщена контактна інформація служб, які надають психологічну та юридичну допомогу потерпілим від небезпечного контенту дітям.

Таким чином, аналіз діяльності організацій та програм дозволяє нам стверджувати, що питання формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі є новим для законодавства та вказаних організацій. На сьогоднішній день більшість організацій обмежуються лише визначенням

ризиків Інтернет-мережі та інформування користувачів Інтернет-мережі про них, видаленням незаконного контенту та контенту, який негативно впливає на формування поведінки підлітків в Інтернет-мережі.

Вивчення досвіду діяльності міжнародних та зарубіжних програм та асоціацій (Міжнародна асоціація Інтернет-провайдерів «гарячих ліній» INHOPE, Програма Європейської комісії «Безпечний Інтернет», Фонд «Нічий діти», Центр Безпечного Інтернету, Ліга безпечного Інтернету) дає можливість визначити основні напрями діяльності у формуванні безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі, які впроваджуються на різних рівнях формування безпечної поведінки користувачів Інтернет-мережі:

- створення політики на міжнародному рівні з безпечної діяльності в Інтернет-мережі;
- дослідження проблеми безпеки дітей в Інтернет-мережі;
- вивчення ризиків Інтернет-мережі, на які наражаються підлітки під час діяльності у віртуальному просторі;
- розроблення та доповнення законодавчих документів, які спрямовані на регулювання процесів надходження інформації до Інтернет-мережі та її безпечне використання;
- координація роботи «гарячих ліній» та пропаганда надсилання анонімних повідомлень щодо незаконного контенту в Інтернет-мережі;
- боротьба з незаконним контентом та спамом, а також видалення такого контенту з Інтернет-мережі;
- підготовка фахівців до формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі;
- інформування користувачів Інтернет-мережі про загрози та ризики віртуального простору;
- надання допомоги підліткам та батькам у випадках потрапляння у ризики Інтернет-мережі.

Однак, аналіз змісту діяльності міжнародних та зарубіжних асоціацій, фондів та програм дозволяє стверджувати, що на сьогоднішній день відсутні чіткі рекомендації для фахівців та батьків щодо формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі, запропоновані заходи впроваджуються у переважній більшості не в реальному житті, а за допомогою Інтернет-мережі та не мають систематичного, комплексного характеру, що не дозволяє на належному рівні сформувати у підлітків безпечну поведінку в Інтернет-мережі.

Проблемою формування безпечної поведінки українських підлітків в Інтернет-мережі займаються такі організації: Міжнародний жіночий правозахисний центр «Ла Страда Україна» через електронну гарячу лінію з протидії дитячій порнографії; Міжнародна громадська організація «Школа рівних можливостей»; компанія «Майкрософт Україна» через проекти «Скарга.ua», «Онляндія – безпека дітей в Інтернеті» та Коаліцію за безпеку

дітей в Інтернеті; компанія «Київстар» з програмою «Безпека дітей в Інтернеті». Здійснимо аналіз досвіду діяльності вказаних вітчизняних організацій з метою визначення запропонованих ними форм роботи щодо формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі.

Так, електронна гаряча лінія з протидії дитячій порнографії Міжнародного жіночого правозахисного центру «Ла Страда Україна» почала функціонувати з 19 листопада 2009 року та має на меті збір інформації про факти розповсюдження дитячої порнографії в Інтернеті, особливо на серверах українських Інтернет-провайдерів, з метою блокування цього негативного контенту. Кожен користувач Інтернету може повідомити про випадки дитячої порнографії в Інтернет-мережі, зателефонувавши за номером або надіславши інформацію за допомогою форми, яка включає наступні пункти: місце (Інтернет-сайт, електронна пошта, соціальні мережі), лінк (посилання, за яким можна перейти на адресу веб-сторінки), додаткова інформація (інформація, яка може допомогти отримати доступ до матеріалів, наприклад, ім'я користувача, пароль до сторінки тощо), знімок з екрану з відображенням негативного контенту, контактна інформація (прізвище, ім'я, по-батькові, контактний телефон, адреса електронної пошти – заповнюється, якщо користувач бажає отримати відповідь на надіслане ним повідомлення). Надіслані повідомлення систематично (1-2 рази на тиждень) перевіряються та аналізуються визначеними фахівцями Центру «Ла Страда-Україна», а інформація про Інтернет-ресурси, які містять дитячу порнографію передається відповідним Інтернет-провайдерам з метою блокування небезпечного контенту.

Окрім можливості надіслати повідомлення про наявність «дорослого контенту» в Інтернет-мережі, користувачі мають змогу переглянути новини у сфері протидії дитячій порнографії та розміщення її в Інтернет-мережі, ознайомитися з законодавчою базою, правилами безпечної поведінки в Інтернеті, звітом роботи Електронної гарячої лінії, в якому вказано, що за період з 19 листопада 2009 р. до 31 грудня 2010 р. на «гарячу лінію» надійшло 373 повідомлення, з них – 150 про дитячу порнографію. Такі напрями роботи щодо формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі присутні в проаналізованих нами міжнародних та зарубіжних організаціях та програмах.

З метою сприяння викоріненню в українській Інтернет-мережі матеріалів, які порушують законодавство країни та містять: порнографію за участю неповнолітніх, прояви расової та національної нетерпимості, прояви тероризму, заклики до насильницького повалення конституційного ладу – Інтернет-Асоціацією України на виконання Резолюції круглого столу «Шляхи консолідації громадських та державних органів у подоланні негативних явищ у розвитку наповнення українського сегменту Інтернету» було створено проект «Скарга.ua». Згідно цього проекту, користувачі

Інтернет-мережі можуть надіслати скаргу про наявність незаконного контенту в Інтернет-мережі. Для цього їм потрібно вказати адресу сайту (який входить до української мережі обміну трафіком UA-IX), тип порушення, контактну інформацію та коментарі щодо забороненого контенту.

До формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі в 2008 році долучилася компанія «Майкрософт Україна», яка заснувала в рамках програми «Партнерство в навчанні» Коаліцію за безпеку дітей в Інтернеті та проект «Безпека дітей в Інтернеті». Членами Коаліції є Міжнародний дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ), Міністерство внутрішніх справ України, Міністерство молоді та спорту України, Міністерство освіти і науки України, міжнародні та українські бізнес-компанії, неурядові організації. Провідним завданням Коаліції є навчання дітей, учителів і батьків правилам безпечного користування Інтернетом, а також створення відповідного законодавчого й нормативного середовища.

Серед запропонованих заходів Коаліції можна визначити: поширення інформації щодо правил безпечного користування Інтернет-мережею серед дорослих та дітей, вивчення проблеми онлайн-безпеки у шкільній програмі для дітей віком від 7 до 14 років, а також у програмі навчання та підвищення кваліфікації вчителів, вивчення та використання міжнародного досвіду у боротьбі з кіберзлочинністю, визначення поняття «дитяча порнографія» у законодавстві України та передбачення законодавством покарання за виробництво чи володіння матеріалами, що характеризуються як дитяча порнографія, вдосконалення ресурсної бази підрозділів Міністерства внутрішніх справ України щодо виявлення, розслідування та запобігання кіберзлочинів, затвердження на законодавчому рівні процедури блокування Інтернет-ресурсів, що містять дитячу порнографію, створення Зони довіри в українському сегменті Інтернету.

Першим кроком Коаліції стало започаткування у квітні 2008 року програми «Онляндія – безпека дітей в Інтернеті» та її офіційного веб-сайту. На сайті представлені матеріали для дітей, їхніх батьків та вчителів: інтерактивні ігрові сценарії, короткі тести, готові плани уроків, завдяки яким підлітки та дорослі зможуть засвоїти основи безпечної роботи в Інтернеті. Також сайт пропонує зрозумілу та перевірену на практиці інформацію про Інтернет-безпеку, після ознайомлення з якою навіть користувачі-початківці зможуть ефективно використовувати ресурси мережі та захистити себе від небажаного контенту.

Коаліцією також було ініційовано та проведено круглий стіл з представниками державних органів влади, неурядових організацій та громадських діячів. Результатами проведеного круглого столу стали: прийняття резолюції, яка відображає ряд рекомендованих змін у законодавстві України, що дозволять попереджати розповсюдження

сексуального туризму, виробництво та розповсюдження порнографії за допомогою Інтернет-мережі, проведення тренінгів-семінарів для працівників Міністерства внутрішніх справ України, спрямованих на пошук шляхів ліквідації кібер-злочинності. У 2009 році проведено соціальну кампанію «Місяць безпечного Інтернету», яка включала поширення соціальної реклами з даної проблеми, проведення інформаційно-розважального марафону у великих містах України, розроблення он-лайн-петиції «Так! Безпечному Інтернету для дітей в Україні» та запуск безпечної електронної пошти для дітей.

Однією з найважливіших ініціатив Коаліції є програма для шкіл «Безпека дітей в Інтернеті», в рамках якої з 2008 року проводиться ряд заходів, спрямованих на навчання дітей, вчителів та батьків правилам безпечного користування Інтернетом. В рамках програми були розроблені структурно-логічні моделі підготовки тренерів з безпеки в Інтернеті, формування у дітей (7-10 років та 11-18 років) стійкої мотивації до безпечної поведінки в Інтернет-мережі. Структурно-логічні моделі представлені у вигляді тренінгових програм, тривалість яких складає 1,5 години. Тренінги передбачають обговорення з трьома цільовими аудиторіями (тренерами, дітьми 7-10 років та дітьми 11-18 років) ролі інформаційно-комунікативних технологій у сучасному світі та в Україні, користі від діяльності в Інтернет-мережі та ризику такої діяльності, заходів з попередження потрапляння у ризиковані ситуації та формування стійкої мотивації до безпечної поведінки в Інтернет-мережі.

Аналіз програми «Безпека дітей в Інтернеті» дозволяє зробити висновок, що запропоновані заходи є несистематичними та одноразовими, а запропоновані теми для різних цільових аудиторій та вікових груп не враховують вимоги до підготовки тренерів, провідні види діяльності в Інтернет-мережі користувачів різних вікових груп та, відповідно, ризиків, на які вони наражаються, оскільки питання для обговорення є ідентичними.

У 2009 році стартувала програма «Безпека дітей в Інтернеті», ініційована оператором та провайдером Інтернет «Київстар» за підтримки Міністерства освіти і науки України. Метою програми є: навчити дітей правилам онлайн-безпеки, сприяти створенню території безпечного Інтернету для освіти та розвитку. У рамках програми «Київстар» приймає відповідальні бізнес-рішення, розробляє навчальні матеріали та активно проводить інформаційну роботу з дітьми, вчителями та батьками задля пояснення основних правил онлайн-безпеки.

На веб-сторінці компанії «Київстар» зазначено, що основними результатами програми було: створено «білий список» рекомендованих дитячих сайтів, видано посібник для батьків, педагогів та працівників центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді «Діти в Інтернеті: як навчити дітей безпеці у віртуальному світі», проведено інформаційну

роботу з понад 2000 дітей, 4000 батьків та 5000 вчителів по всій країні, розроблено нову послугу компанії «Батьківський контроль», яка гарантує захист дітей від онлайн-загроз під час виходу в Інтернет з мобільного телефону. Однак, аналіз запропонованих компанією веб-сайтів дозволяє стверджувати, що даний перелік веб-сайтів може бути використаний під час організації та проведення дозвілля дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, а не підлітків.

З метою формування безпечної поведінки в Інтернет-мережі компанія «Київстар» опублікувала на власній веб-сторінці правила он-лайн безпеки для батьків та дітей, умови підключення послуги «Батьківський контроль», яка дозволяє захистити дітей від Інтернет-сайтів у мобільному телефоні, що пропагують жорстокість, насилля, порнографію та розповсюджують інший негативний контент, матеріали для батьків та вчителів, які представлені у такому вигляді: статті та інфографіка, посібник для батьків та відеоролики, які можна використовувати в процесі підготовки до формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі та, власне, в процесі формування такої поведінки підлітків.

На основі аналізу запропонованих статей для дітей, їхніх батьків та вчителів ми виділили наступне змістове та смислове наповнення сайту:

- статистичні дані щодо обізнаності дітей та їхніх батьків правил роботи в Інтернет-мережі;
- можливості Інтернет-мережі у задоволенні потреб дітей;
- симптоми Інтернет-залежності та попередження виникнення Інтернет-залежності;
- вплив он-лайн ігор на самопочуття дитини та часові норми перебування дитини в Інтернет-мережі;
- правила спілкування в соціальних мережах;
- визначення та попередження мобільного та Інтернет-шахрайств;
- кібербулінг та «дорослий контент» в Інтернет-мережі;
- сімейні правила поведінки в Інтернет-мережі;
- технічні засоби створення безпечного простору в Інтернет-мережі;
- поради експертів щодо діяльності в Інтернет-мережі дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Переглядаючи відео-ролики, розміщені на веб-сторінці компанії «Київстар», користувач має змогу ознайомитися з перевагами програми «Батьківський контроль», перевірити та підвищити рівень знань щодо правил поведінки в Інтернет-мережі.

Значний досвід в інформуванні підлітків з питань відповідального використання Інтернет-мережі має Міжнародна громадська організація «Школа Рівних Можливостей», яка здійснює свою діяльність у даному напрямку за підтримки Міжнародної організації ЕКПАТ в країнах СНД з 2008 року.

У 2009-2010 рр. в рамках проекту «Подальші дії в Україні за результатами регіонального огляду щодо зображень сексуального насильства над дітьми через використання інформаційних та комунікаційних технологій» за підтримки Міжнародної організації ЕКПАТ, в рамках Всеукраїнської мережі з протидії комерційної сексуальної експлуатації дітей та у співпраці з Міжнародним жіночим правозахисним центром «Ла Страда Україна» проводилися заходи (тренінги, дебати, квести, театралізовані постановки, круглі столи) з проблеми безпеки дітей в Інтернет-мережі.

В рамках святкування Всесвітнього дня безпеки дітей в Інтернеті у 2011 р. був проведений квест для школярів «Інтернет – твоє життя? Зроби його безпечним!». Метою квесту було отримання звання найкращих знавців Інтернет-мережі та презентація Гендерного інтерактивного театру «Агенти веб-безпеки», що сприяло підвищенню рівня обізнаності школярів-підлітків про ризики Інтернет-мережі.

Проведений нами аналіз вітчизняного досвіду реалізації програм свідчить, що на сьогоднішній день вже починають впроваджуватися форми роботи, спрямовані на формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі, в умовах загальноосвітніх навчальних закладів великих міст. Однак, запропоновані форми роботи є поодинокими та несистематичними, а до їх проведення не залучаються соціальні педагоги та практичні психологи шкіл.

У листі Міністерства освіти і науки України від 02.08.2001 р. № 1/9-272 «Про особливості діяльності практичних психологів (соціальних педагогів) загальноосвітніх навчальних закладів» зазначається, що одним із провідних завдань діяльності соціальних педагогів та практичних психологів загальноосвітніх навчальних шкіл є участь у виховній та профілактичній роботі.

Відомий вітчизняний науковець Т. Веретенко зазначає, що соціальний педагог допомагає учням у формуванні навичок вирішення та подолання кризових станів, навчає соціальним навичкам, попереджає та знижує негативний вплив факторів ризику на дітей. Разом з педагогічним колективом навчального закладу соціальний педагог бере участь у педрадах, батьківських зборах та інших нарадах, що стосуються соціально-педагогічного життя навчального закладу. З цією метою на науковому та практичному рівнях здійснюється підготовка педагогів, соціальних педагогів та практичних психологів до формування у підлітків безпечної поведінки у позаурочний час та впроваджуються заходи, спрямовані на інформування підлітків про ризики в Інтернет-мережі.

Так, Інститутом соціальної та політичної психології у партнерстві з Академією Української Преси та Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» було розроблено програму «Практична медіаосвіта», яка передбачає на меті

впровадження у навчально-виховний процес медіаосвіти. Реалізація програми розрахована до 2020 року (експеримент до 2016 року) та реалізовується на базі 82 загальноосвітніх навчальних закладів Автономної Республіки Крим, Дніпропетровської, Запорізької, Київської, Луганської, Львівської, Миколаївської, Полтавської, Черкаської областей та міста Києва.

Цільовою аудиторією програми «Практична медіаосвіта» є учні-підлітки, які вже мають досвід у використанні медіапродуктів. Для підліткової аудиторії пропонується взяти участь у таких змістових заняттях: загально інформаційні («Людина у світі інформації»), візуальна медіакультура і медіамистецтво, медіакультура у кібер-просторі та основи безпечної поведінки в Інтернеті.

Метою програми є формування теоретичної бази знань учнів з основ медіаграмотності та практичних навичок ефективної і безпечної взаємодії з інформацією, отриманою з медіа-джерел, в тому числі, з урахуванням використання засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у повсякденній практичній, зокрема навчально-пізнавальній діяльності учнів та їх міжособовому спілкуванні, започаткування основ їхньої медіакультури вираження себе в сучасному медіа-просторі.

В рамках дисертаційного дослідження Р. Васильєвою науково обґрунтовано та експериментально перевірено програму підготовки вчителів до формування у підлітків безпечної поведінки у позаурочний час, яка включає в себе питання теоретичних основ позаурочної роботи, безпечної поведінки підлітків, її діагностики та формування у позаурочній діяльності, організації діяльності підлітків у позаурочний час, розробки методичних рекомендацій з питань, формування у підлітків безпечної поведінки у позаурочній діяльності, інноваційних форм організації позаурочної роботи з безпеки життєдіяльності. Обговорення вищевказаних питань програми дозволяє ознайомити освітян з базовими поняттями проблеми та визначити ефективні форми соціальних педагогів та практичних психологів у роботі з підлітками з питань формування у них безпечної поведінки.

Таким чином, на основі вивчення змісту діяльності вітчизняних організацій з питань формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі ми виділили найбільш поширені форми роботи у даному напрямку:

- вивчення та використання міжнародного досвіду щодо формування безпечної поведінки користувачів Інтернет-мережі;
- створення переліку безпечних веб-сайтів для користувачів Інтернет-мережі;
- поширення та навчання правилам безпечного користування Інтернет-мережею;

- популяризація використання програмного забезпечення з метою захисту персональних комп'ютерів від спаму, вірусів та блокування доступу до сайтів з «дорослим контентом»;
- формування у споживачів медіа-продуктів медіакультури та медіаграмотності;
- формування в учнів безпечної поведінки у позанавчальній діяльності.

Проведений нами аналіз міжнародного та вітчизняного досвіду у формуванні безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі дає змогу визначити спільне у роботі організацій, асоціацій, фондів та програм: створення політики з безпечної діяльності в Інтернет-мережі на національному рівні, інформування користувачів Інтернет-мережі про особливості діяльності та ризики в Інтернет-мережі, надсилання інформації на «гарячі лінії» про незаконний контент, підготовку спеціалістів до формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі.

На нашу думку, інформування, яке здійснюється в рамках діяльності неурядових організацій та загальноосвітніх навчальних закладах, є однією зі складових формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі, яке сприяє забезпеченню достатнього рівня обізнаності користувачів Інтернет-мережі про ризики віртуальної діяльності, проте не сформує безпечну поведінку підлітків в Інтернет-мережі, адже це вимагає впровадження ґрунтовної та різнобічної роботи з підлітками, їхніми батьками та соціальними педагогами.

Водночас, порівнюючи зміст діяльності міжнародних та вітчизняних організацій, нами було виокремлено ряд заходів, які наразі не впроваджуються українськими організаціями з метою регламентування діяльності користувачів Інтернет-мережі та формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі:

- координація роботи веб-сайтів та їх змістове наповнення;
- створення єдиної мережі «гарячих ліній»;
- боротьба з незаконним контентом та спамом;
- надання допомоги підліткам та батькам у випадках потрапляння у ризики Інтернет-мережі;
- розробка та реалізація комплексних систематичних програм формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі та самореалізації підлітків у реальному житті, а не у віртуальному просторі.

Окрім того, аналіз досвіду діяльності міжнародних та вітчизняних організацій показав, що значна кількість форм робіт щодо формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі проводиться у віртуальному просторі. Вивчення міжнародного та вітчизняного досвіду формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі дозволило нам визначити спільні та відмінні форми роботи, які впроваджуються з

метою формування у підлітків такої поведінки, а також окреслити необхідні дії щодо формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі: залучення загальноосвітніх навчальних закладів до процесу формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі, участь підлітків, їхніх батьків, соціальних педагогів, практичних психологів та класних керівників у формуванні безпечної поведінки в Інтернет-мережі, розробка та впровадження комплексних програм підготовки батьків та фахівців освітньої сфери до формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі.

Література:

12. Башкирова Н. Современный ребенок и его проблемы. Детский сад, школа, телевизор, дом, интернет, улица / Башкирова Н. – СПб. : Наука и Техника, 2007. – 240 с.
13. Васильєва Р. Ю. Підготовка майбутніх учителів до формування безпечної поведінки підлітків у позаурочній діяльності : метод. реком. [Електронний ресурс] / Васильєва Р. Ю. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/4166/>
14. Вербець В. В. Методика організації та проведення соціологічного дослідження : навч.-метод. посіб. / Вербець В. В. – Березно : [б. в.], 2008.– 231 с.
15. Вікова психологія : підруч. / [за ред. Г. С. Костюка]. – К. : Рад. шк., 1976. – 268 с.
16. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / Воронин А. С. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. – 136с.
17. Джери Д. Большой толковый социологический словарь / Д. Джери, Дж. Джери; [пер. с англ.]. – Том 2 (П–Я). – М.: Вече АСТ, 1999. – 528с.
18. Дубасенюк О. А. Практикум з педагогіки / Дубасенюк О. А. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 464 с.
19. Європейська комісія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm
20. Єріна А. М. Статистичне моделювання та прогнозування : навч. посіб. / Єріна А. М. – К. : КНЕУ, 2001. – 170 с.
21. Жабокрицька О. В. Педагогічні умови виховання основ здорового способу життя підлітків у позакласній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія виховання» / О. В. Жабокрицька. – К., 2004. – 20 с.
22. Жук Л. Г. Интернет-технологии как средство организации самостоятельной работы студентов технических вузов (на материале обучения иностранному языку): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Жук Людмила Григорьевна. – СПб., 2006. – 265 с.

23. Липский И. А. Социальная педагогика. Методологический анализ : учеб. пособ. / Липский И. А. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.

24. Сорокина И. Р. Социально-педагогические условия профилактики наркотизации среди учащейся молодежи в зарубежной науке и практике: на материалах США и Англии: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сорокина Ирина Радиславовна. – М., 2002. – 197 с.