

ТИПОЛОГІЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ПРОГРАМ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

Нерідко бажання організувати прискорене або збагачене навчання обдарованих дітей натрапляє на непереборні перешкоди. У таких випадках, щоб компенсувати прогалину, створити умови для ефективного розвитку інтелектуально-творчих здібностей, виховання позитивних якостей обдарованих дітей, їх залучають до роботи по спеціальних програмах.

Ключові слова: обдаровані діти, США, програма, валідність, IQ, діагностика.

Літ. 30.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. Спеціальна програма для обдарованих дітей – це науково обґрунтована стратегія надання додаткових освітніх послуг зазначеній категорії школярів і виважена тактика досягнення кінцевих результатів (навчального, виховного чи розвивального характеру). Спеціальна програма для обдарованих школярів – це чітко визначена мета роботи з такими учнями, рекомендовані організаційні форми її реалізації, перелік ефективних засобів педагогічного впливу на вихованців, валідні і надійні методики їх психодіагностики, форми контролю проміжних та кінцевого результатів, поетапне планування реалізації накреслених заходів, вимоги до педагогічних кадрів, що залучаються до реалізації програми тощо [1].

Протягом десятиліть для обдарованих дітей розроблено чимало спеціальних програм: одні з них уже завершилися, робота за іншими триває. Кожна країна, що піклується про нарощення інтелектуально-творчого потенціалу нації, а отже, створює необхідні умови для повноцінного розвитку і максимальної реалізації розумового потенціалу своїх громадян, має сотні таких програм. Одні з них мають статус державних, інші – місцевих: усе визначається розміром території, що охоплюється програмою. Є програми більш популярні, є менш популярні: тут усе залежить від позитивного результату, а отже, і від бажання батьків направляти своїх дітей для участі у них. У США, скажімо, найбільш популярними є програми, що розробляються і реалізуються провідними університетами. Кілька таких програм територіально охоплюють усю учнівську молодь країни [2].

З іншого боку, програми для обдарованих школярів можуть націлюватися як на розширене вивчення певного навчального предмета, так і на поглиблене вивчення передбачених стандартними навчальними програмами тем [3]. Якщо програмою передбачається прискорене вивчення

навчальної дисципліни, то обдаровані школярі, залучені до такої програми, звільняються від її вивчення у навчальному закладі, в якому вони навчаються [4]. Значного поширення набули програми, що передбачають вивчення обдарованими школярами (старшокласниками) навчальних дисциплін навчальних планів коледжів [5]. У свою чергу учні молодшої середньої школи (США) інколи вивчають, будучи залученими до спеціальних програм для обдарованих школярів, навчальні предмети навчального плану старшої середньої школи. Обдаровані молодші школярі у рамках спеціальної програми подекуди вивчають окремі навчальні предмети молодшої середньої школи [6]. Нерідко програми для обдарованих школярів ставлять за мету сформувати в учнів певні психічні якості, розвинути певні здібності тощо [7]. Мають місце випадки, коли у межах однієї програми поєднуються навчальні та виховні чи розвивальні цілі [8].

Безперечно, спеціальні програми в деталях відрізняються між собою. Разом з тим, у процедурі відбору дітей, організації надання їм додаткових освітніх послуг, оцінюванні ефективності програм є багато спільних елементів, що робить можливим певні узагальнення.

Насамперед у потенційних учасників програми діагностують рівень навчальних досягнень та інтелектуальних і творчих здібностей. Залучають до програмитих, хто попадає у верхню 1–5-процентильну групу за результатами тестування. Діагностика навчальних досягнень і розумового розвитку здійснюється Центрами тестування [9; 10]. Залучені до програми отримують каталог, в якому міститься інформація про літні, дистанційні і суботньо-недільні курси, а також пропонується література для самостійного опрацювання. Літні курси, як правило, тривають три тижні, суботньо-недільні – впродовж навчального року, дистанційне навчання не передбачає жорстких часових меж. Самі програми можуть бути розраховані навіть на кілька років. Залучені до програми обдаровані

ТИПОЛОГІЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ПРОГРАМ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

діти отримують також сертифікат (підтвердження) участі, що є свідченням їхніх визначних здібностей [11].

Зарубіжні фахівці [12] радять регіональним органам управління освітою перш, ніж розпочати роботу з підготовки програми для обдарованих школярів, дати відповідь на такі запитання:

- чи мають вони потрібні для цього кошти;
- чи бажають вони витратити наявні кошти з цією метою;
- чи можуть вони вирішити проблему кадрового забезпечення виконання програми;
- чи можуть вони забезпечити демократичне управління роботою з підтримки обдарованих дітей в межах даної програми.

Розпочинається розроблення програми з формулювання мети, яка, як зазначалось вище, може бути різноманітною, скажімо, виховати в учнів неза-лежність думки, наполегливість у виконанні завдань, розвинути певні якості мислення, сформувані творчий підхід до виконання завдань тощо. Далі оголошуються наміри запровадити відповідну програму, проводиться пошук дітей (попередній відбір, діагностика, у випадку необхідності повторна діагностика тощо). Завершується цей етап роботи формуванням групи обдарованих школярів, залучених до програми.

Успіх програми для обдарованих школярів залежить від того, як її сприйняв педагогічний колектив навчального закладу, як батьки розуміють запити своїх дітей, наскільки адекватним є навчальний процес специфіці обдарованих дітей. На ефективності реалізації такої програми позначається зацікавленість консультанта, який працює з учнями, батьками та вчителями, стежить за відповідністю навчальних програм здібностям та інтересам учнів, допомагає учням проявити власні здібності та схильності [13].

Потрібно зазначити, що у розробленні ефективних програм для обдарованих школярів педагогічна наука і практика пройшли довгий і звивистий шлях. Наведені нижче приклади є підтвердженням цього.

В одній із програм [14], зокрема, брали до уваги, що обдарованість існує в кількох формах. Більше того, інтелектуальна обдарованість – це не унітарна характеристика, а система, що поєднує різні психічні здібності.

Цією програмою передбачалось діагностувати інтелектуальні здібності претендентів за допомогою тесту Станфорд – Біне. При цьому зважали на такі показники:

- просторові уявлення, які базуються на

кластері здібностей, пов'язаних із судженням про просторові зв'язки і розміри предметів та їх рух у просторі;

- словниковий запас, що визначається здібностями запам'ятовування значень слів, у яких елементи, викликані вербальними аналогіями, зводяться до мінімуму;

- обчислювальні здібності – здібності у запам'ятовуванні чисел і використанні дій додавання, віднімання, множення і ділення з ними;

- мислення – формулювання концепцій, зведення воедино різних ідей, уміння робити власні висновки;

- наукові знання – знання наукових принципів опрацювання інформації.

Аби створити групу учнів з урахуванням цих п'яти показників, складався їх список за кожним з показників від найбільшого до найменшого значення.

Тоді, якщо учень *A* за показником *1* зайняв перше місце, його включали до загального списку, а з решти чотирьох часткових списків вилучали. Другим у загальному списку записували учня, який був першим у списку 2. Якщо це був той самий учень *A*, то, оскільки зі списку 2 його уже викреслили, до загального списку записували другого учня зі списку 2. І так аж до списку 5. Потім записували учнів, що посіли другі місця – і так аж до шостих.

Учні утвореної групи протягом року три години навчалися у першій половині дня і годину – в другій. У першій половині дня вони опановували звичайну програму, а в другій – залучалися до спеціальної програми. Спеціальна навчальна програма включала п'ять блоків відповідно до напрямів обдарованості. Навчальний рік поділявся на чверті, а година навчальних занять у другій половині дня – на дві частини. Півгодини учні всіх п'яти груп протягом року присвячували блоку, що відповідав специфіці обдарованості, другу половину цієї години учні присвячували заняттям, що відповідають чотирьом іншим блокам (у кожній чверті по одному блоку). Отже, "своєму блоку" учні присвячували в чотири рази більше навчального часу.

Запровадженням цієї програми ставилось за мету дати відповідь на запитання: чи придатний застосований метод диференціації обдарованих учнів для отримання ними переваг від спеціального навчання? Отримані результати дали змогу зробити висновок, що в цілому учні зазначеної групи за навчальними досягненнями були кращими, ніж учні контрольного класу, в якому післяобідня навчальна година використовувалась як звикло, що, фактично,

ТИПОЛОГІЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ПРОГРАМ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

підтвердило ефективність використаної діагностичної методики.

В іншій програмі [15] як теоретичну основу використано ідею, що всі діти мають певні обдарування і специфічні освітні запити. Тому школа зобов'язана виявити обдарування і таланти та допомогти дитині їх максимально розвинути, задовольнивши цим якомога повніше учнівські освітні запити.

До збагачувальної програми в одному з шкільних округів штату Нью-Йорк було залучено 2600 учнів 4–6-х класів із трьох початкових шкіл, оскільки, за даними психологічних досліджень [16], саме в цьому віці діти найефективніше можуть бути згруповані за інтересами, а не за віком. Створення різновікових груп з учнів 3–6-х класів могло б спричинити серйозні проблеми у зв'язку із суттєвими відмінностями у здібностях та освітніх можливостях.

Одного з адміністраторів було призначено координатором програми. Свою роботу він розпочав з вивчення літератури і ознайомлення з практикою роботи шкіл (інших шкільних округів) щодо наявності подібних програм. Потім координатор провів серію зустрічей з окремими учителями, щоб з'ясувати, наскільки вони схвалюють основну ідею програми. Реакція була позитивною, тому після цього відбулися зустрічі з педагогічними колективами трьох шкіл. На одній із зустрічей було створено комітет добровольців для допомоги координаторові у розгортанні програми.

Першим завданням комітету було з'ясувати спеціальні інтереси педагогічних працівників. Це дало змогу визначити, які види діяльності вони можуть запропонувати учням. Було також підготовлено список актуальних учнівських освітніх потреб: підвищення фізичної активності; отримання можливості працювати з дітьми різного віку; збільшення незалежності, шансів для вибору і прийняття рішення, для планування діяльності; підвищення відчуття приналежності, можливості для налагодження добрих стосунків з товаришами; отримання можливості працювати у групі своєї статі; реалізація умов для розвитку уяви і творчих здібностей; отримання можливості для самовираження; розширення можливостей для розвитку власних інтересів; поглиблення можливостей працювати з іншими, які поділяють твої інтереси; отримання можливості більше дізнатися про близьке і далеке навколишнє середовище; відчуття досягнень і успіху.

Усі заплановані заходи організаційно-педагогічного характеру було поділено на три групи:

1. Діяльність, придатна для обдарованих.

2. Діяльність, придатна для учнів із спеціальним талантом в одній галузі.

3. Діяльність, призначена для учнів, які потребують допомоги.

Опис програми було представлено в місцевий орган управління освітою, де вона отримала схвалення. У процесі розроблення програми школам надавалася інформація про її суть. Батькам дітей, які залучались до програми, розсилались письмові роз'яснення мети зазначеної програми. Крім того, координатор і члени комітету декілька разів зустрічалися з батьками.

Оскільки зміст діяльності визначався інтересами і вміннями учителів, у кожній із шкіл учням пропонувалися дещо різні пакети. Протягом п'яти років дії програми вона видозмінювалась: щось модифікувалось, щось додавалось, а щось вилучалось. Це пов'язано як із зміною учительського персоналу, так і з аналізом ефективності залучення учнів до окремих видів діяльності. Після двох років функціонування програми було зроблено глибокий і різнобічний аналіз її ефективності із залученням органу управління освітою штату. За підсумками опитування батьків та учнів з'ясувалось, що більшість відповідей була на користь програми. Водночас було рекомендовано відділити четвертокласників, оскільки відмінність у їхніх здібностях порівняно із шестикласниками помітна, а це ускладнювало спільну ефективну діяльність. Оскільки програма забирала щотижня по 90 хв., то потрібно було з'ясувати, чи позначається впровадження програми на засвоєнні учнями навчальних програм. Ніяких негативних змін зафіксовано не було.

Програмою передбачались такі види діяльності: народні танці; вивчення соціального розвитку різних регіонів, поточні події; історія США на поштових марках; іноземні мови; приготування їжі і сервірування столу; перша допомога; домашня няня; виготовлення швейних виробів; наукове дослідження; побудова моделей; вокальна й інструментальна музика; робота з деревиною; творче письмо; управлінська діяльність; фотографія; драма; математика.

Не можна сказати, що ці види діяльності нові і раніше не використовувались у навчальній практиці. Проте є суттєва різниця, коли це відбувається в рамках спеціальної програми: тут різновікові групи учнів навчалися за інтересами; до того ж інтереси вчителя збігалися з інтересами учнів цієї групи.

По закінченні четвертого року було дано оцінку

ТИПОЛОГІЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ПРОГРАМ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

програмі. Учні, батьків і вчителів просили висловитись з приводу того, чи відповідала програма освітнім потребам, наведених вище. Крім того, учителі зібралися на збори (без адміністраторів) і вказали на упущення в програмі та шляхи їх ліквідації.

Напередодні п'ятого року було зроблено нововведення. Орган управління освітою дозволив набрати у штат шкіл винахідливих робітників, техніків, інженерів (з числа батьків), які проводили заняття з учнями, але за умови присутності в приміщенні сертифікованих учителів. Це дало змогу зменшити групи і збільшити кількість видів діяльності.

По завершенні реалізації програми зроблено такі висновки:

1. Можливості соціального навчання суттєво збільшуються, коли дитина спонтанно залишає на деякий час свій клас.

2. Інтереси та освітні запити для групування учнів є набагато валіднішим критерієм, ніж інтелектуальні здібності.

Прикладом спеціальної програми для обдарованих школярів є програма, що функціонує в університеті Джонса Хопкінса [17]. Це програма пошуку і розвитку обдарованих учнів 2 – 8-х класів. До неї залучаються діти з 20 штатів США.

Бажаючи взяти участь у програмі проходять обстеження з використанням тестів, що діагностують природні здібності чи навчальні досягнення. Якщо заява кандидата в учасники програми приймається (до уваги беруться результати його тестових випробувань; ті, хто за результатами тестування увійшли до верхньої тривідсоткової групи, залучаються до наступного етапу тестування), то йому відправляється реєстраційна форма для PLUS-тестування. Характерним для цього тесту є те, що його завдання (до уваги беруться виняткові математичні і/чи вербальні здібності) розраховані на учнів старшого віку в порівнянні з тими, які тестуються. Проводять його регіональні центри федеральної служби тестування, що має назву Education Testing Service (ETS). Щоб бути залученим до програми, учні мають набрати певну кількість балів з вербальної і/чи математичної частини зазначеного тесту.

Відібрані учні відвідують літні курси у кампусах, залучаються до дистанційних математичних курсів, а також дистанційно навчаються мистецтву творчого письма. Літня програма триває три тижні. Впродовж літа вдається організувати два заїзди дітей. Дистанційне навчання не передбачає жорстких часових меж.

До зазначеної програми залучаються обдаровані учні з різних країн. Діти з-за кордону, як і американські діти, можуть навчатися дистанційно, або залучатися до літніх програм.

Для учнів 2 – 6-х, на відміну від учнів 7 – 8-х класів, немає формальної процедури тестування на предмет придатності до залучення до програми. Це означає, що вони можуть звертатися до зазначеного центру тестування і в приватному порядку вирішувати питання.

Крім цієї програми, широко популярними у США є Talent Identification Program at Duke University, Rocky Mountain Talent Search at University of Denver, а також програма, засновником якої є Center for Talent Development at

Northwestern University.

Незважаючи на неоднозначні оцінки ефективності залучення обдарованих школярів до спеціальних програм, такі програми використовуються, причому з кожним роком у США їх усе більше й більше [18]. Велика кількість з них носять характер дослідницьких проєктів.

Л. Інгліш [19] наводить результати запровадження в одному з округів штату Північна Кароліна (США) моделі організації навчального процесу, побудованій на триархічній концепції інтелекту Р. Стернберга, згідно з якою учні демонструють у навчальній діяльності щонайменше три види інтелекту: творчий, практичний і аналітичний. У звіті [20] описуються чотири проєкти, що використовують теорію Р. Стернберга. Проєкт 1, присвячений конструктивній валідності і освітньому застосуванню триархічної теорії людського інтелекту, доводить, що учні, які навчаються і чий навчальні досягнення оцінюються шляхом, що відповідає профілю їхніх здібностей, демонструють вищі показники у школі, ніж учні, для яких за зазначеними параметрами характерна невідповідність. За результатами проєкту 2 встановлено, що учителі проявляють тенденцію оцінювати більш позитивно учнів, які відповідають їхньому власному профілю чи стилю і переоцінюють межі, до яких учні відповідають їхньому стилю мислення. У процесі роботи над проєктом 3 було встановлено, що творчі індивіди – це особи, які купляють дешево і продають дорого. Проєктом 4 було встановлено, що суспільство стратифікує індивідів як обдарованих до тієї міри, наскільки вони відповідають п'яти критеріям: винятковість, рідкість, продуктивність, демонстративність і цінність.

Автори дослідження [21] описують Schoolwide Enrichment Model, набір стратегій, спрямованих

ТИПОЛОГІЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ПРОГРАМ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

на підвищення зусиль учнів, привабливості навчання і творчої продуктивності. Автори розкривають також Total Talent Portfolio, що є компонентом моделі і засобом для систематичного збирання, фіксування і використання інформації про здібності учня, його інтереси і навчальний стиль.

Низка програм, що є практичною реалізацією дослідницьких проектів, стосуються раннього охоплення освітою обдарованих дітей. За результатами дослідження [22] зроблено висновок про те, що навчання грамоти у ранньому віці дітей – вихідців з економічно і соціально бідних сімей, які перебувають у зоні високого ризику стосовно помірного розумового відставання, призводить до підвищення рівня їх інтелектуального розвитку. Зазначеним проектом передбачалось залучення до дослідження чотирьох груп дітей протягом п'яти років. По завершенні експерименту з'ясувалось, що діти двох експериментальних груп продемонстрували неочікувано високі результати за шкалою Bayley MDI (Mental Developmental Index). Зазначений автор доводить, що відмінності у показниках експериментальних і контрольних груп обумовлені залученням до навчання грамоти, а не випадковим поміщенням більш розвинутих дітей в експериментальні групи.

Протягом останніх двох декад дошкільні програми загалом не завершувалися тривким зростанням рівня інтелектуального розвитку (IQ). Проте вони характеризувалися як такі, що спричиняють позитивний вплив на деякі аспекти академічних досягнень, а також як такі, що є високо ефективними у сприянні розвитку “соціальної компетентності”, головним чином репрезентованою нижчим відсотком поміщення у спеціальні заклади освіти і затримки у класах, а також іншими результатами, включаючи нижче охоплення підлітковими правопорушеннями і вагітністю у підлітковому віці. Аналіз найбільш помітних серед цих програм дозволяє стверджувати, що академічні досягнення і соціальна компетентність є набагато скромнішими, ніж це попередньо стверджувалось. У той же час, твердження, що результати програм для дошкільнят є незалежними від IQ та інших стандартизованих тестових вимірників, потрібно розглядати обережно [23].

Дослідження [24] стосується фаз дошкільного навчання у межах десятирічного дослідницького проекту, призначеного з'ясувати миттєвий і довготривалий ефекти впливу дошкільня на академічно здібних дітей. У процесі дослідження зібрано дані, що стосуються IQ, соціальної компетентності, готовності до школи, а також фізичних умінь і самоусвідомлення. Аналіз

одержаних даних показав, що завдяки залученню дітей до дошкільних програм підвищується їхня соціальна компетентність (результати тестування у дитячому садку зафіксували істотні прирости зазначеної величини). Більше того, зроблено висновок про те, що зазначена тенденція посилюється, як тільки довготривалий вплив продовжується.

В одному з досліджень діти, яких віднесли до зони ризику на підставі ненормального інтелектуального розвитку, були випадково розподілені в експериментальну ($N = 27$) і контрольну ($N = 25$) групи. Діти кожної з цих груп одержували медичну допомогу; сім'ям надавались послуги працівників соціальної служби. Діти експериментальної групи, починаючи з тримісячного віку, залучались до щоденної освітньої програми. Зазначеною програмою зокрема передбачалось стимулювання інтелектуального розвитку. У віці 6–36 місяців діти експериментальної групи демонстрували нормальний інтелектуальний розвиток. Діти контрольної групи занепадали за IQ у віці 12–18 місяців і демонстрували статистично значущий нижчий рівень інтелектуального розвитку у порівнянні з дітьми експериментальної групи у віці 24–36 місяців. [25]. Зазначені факти можна інтерпретувати як підтвердження важливості впливу оточуючого середовища на розвиток інтелекту в ранньому віці [26].

З точки зору А. Йенсена [27] Рамей і Гаскінс завдяки використанню цілеспрямованому педагогічному впливу протягом трьох років на дітей, які перебували у зоні ризику стосовно інтелектуального розвитку, добилися усередненого збільшення IQ у межах одного стандартного відхилення. Цей факт спонукав зазначеного автора проаналізувати одержані результати на предмет їх узгодженості з іншими даними, акцентуючи на спадковості IQ, g-аспекті IQ, складності моделі лонгітюдної кореляції показників тестування розумового розвитку, мати-дитина IQ-кореляції, а також на критеріях інтерпретації освітнього і соціального значущого результату педагогічного впливу в термінах приросту g , а не показників часткового тестування. За результатами виконаного аналізу Йенсен робить висновок про вузьке перенесення умінь з когнітивних іннерваційних технік на IQ-досягнення, а не про поліпшення g -фактора взагалі, що припускається як причина типового поступового слабшання раннього приросту IQ у пізньому дитинстві.

Рамей і Гаскінс відреагували на критику одержаних ними результатів і зроблених на їх основі висновків. Зокрема, відповідаючи на

закиди, вони зосередили увагу на трьох проблемах, які роблять прозорими результати і висновки, викладені в оригінальній статті. А саме, на змісті g, сталості ефектів, спричинених раннім навчанням, і освітній значущості приросту IQ, спричиненого програмами раннього навчання. На додаток, оскільки лонгітюдні дослідження гарантують акумулювання нових даних, що робить необхідним повторне тестування і перегляд висновків, зроблених на їх основі, автори повідомили про збір ними нових даних, відповідних до перелічених вище трьох проблем [28].

Ранній цілеспрямований педагогічний вплив переважно завершується короткочасними позитивними змінами як для дітей, так і для батьків; і ці ефекти не можна недооцінювати. З часом після припинення програми когнітивні прирости переважно підпорядковуються закону зменшення до тих пір, поки чергова інтервенція (цілеспрямований педагогічний вплив) не запустить послідовність безперервних позитивних здобутків. Фактично неперервні інтервенції і підтримання спричинених ними змін є неправдоподібними. Із зазначеного випливає, що сімейні фактори (включаючи генетичний розвиток, а також психосоціальний вплив) є більш важливими для довготривалого когнітивного результату у порівнянні з короткочасними інтервенціями [29].

Узагальнюючи теорію і практику запровадження спеціальних програм для обдарованих дітей. Д. Фелдмен [30] констатує, що три нововведення потрібно здійснити, якщо ми прагнемо того, щоб більша кількість учнів залучалась до програм для обдарованих: концепція обдарованості має бути розширена; потрібно також здійснити перехід від обдарованості як риси індивіда до обдарованості як утворення, що розвивається; яка б концепція обдарованості не пропонувалася, вона має бути фундаментально не елітною.

Висновки. За результатами виконаного дослідження можна зробити висновок про те, що спеціальним програмам для обдарованих школярів притаманні щонайменше дві головні ознаки.

Перша з них відображає усвідомлення педагогічною громадськістю того факту, що максимально задовольнити освітні запити обдарованої дитини можна шляхом впровадження в шкільну практику індивідуального навчання. Концепція індивідуального навчання охоплює зусилля скомпонувати навчальні програми для окремої особистості відповідно до її знань та темпу розвитку. Разом з тим, розумовий і духовний розвиток обдарованих школярів суттєво залежить від оптимального поєднання

індивідуальних та колективних форм їхнього навчання. Необхідність поєднання індивідуальної та колективної форм навчання зазначених учнів робить необхідним використання у роботі з ними комплексних завдань, які в процесі розв'язування діляться учнями на окремі індивідуальні завдання. Як бачимо, індивідуалізована форма організації навчання обдарованих школярів є модифікованим Дальтон-планом.

Другою характерною ознакою спеціальних програм для обдарованих школярів є їх зорієнтованість на розвиток творчих здібностей учнів та їхнього критичного мислення, формування таких його якостей як швидкість, гнучкість та неординарність.

1. Кулагина И.Ю. *Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности: Учебное пособие для студентов и преподавателей.* – М: ТЦ “Сфера”, 1999. – 192 с.

2. Johnsen S.K., Ryser G.R. *The validity of portfolios in predicting performance in a gifted program // Journal for the Education of the Gifted.* – 1997. – V. 20. – P. 253 – 267.

3. Olszewski-Kubilius P. *Talent search: Purposes, rationale, and role in gifted education // Journal of Secondary Gifted Education.* – 1998. – V. 9. – P. 106 – 113.

4. VanTassel-Baska J. *Excellence in educating gifted and talented learners.* – Denver: Love, 1997. – 239 p.

5. Stanley J. *Varieties of giftedness // Journal of Creative Behavior.* – 1997. – V. 31. – P. 93 – 119.

6. VanTassel-Baska J., Johnson D.T., Hughes C, Boyce L.N. *A study of language arts curriculum effectiveness with gifted learners // Journal for the Education of the Gifted.* – 1996. – V. 19. – P. 461 – 480.

7. Ravaglia R., Suppes P., Stillinger C., Alper T. *Computer-based mathematics and physics for gifted students // Gifted Child Quarterly.* – 1995. – V. 39. – P. 7 – 13.

8. Lidz C.S., Macrine S.L. *An alternative approach to the identification of gifted culturally and linguistically diverse learners: The contribution of dynamic assessment // School Psychology International.* – 2001. – V. 22. – No. 1. – P. 74 – 96.

9. Mills C, Tissot S. *Identifying academic potential in students from underrepresented populations: Is using the Ravens Progressive Matrices a good idea? // Gifted Child Quarterly.* – 1995. – V. 39. – P. 209 – 217.

10. Mills C, Ablard K.E., Brody, L.E. *The Raven's Progressive Matrices: Its usefulness for identifying gifted/ talented students // Roeper Review.* – 1993. – V. 15. – P. 185 – 186.

11. Sarouphim K.M. *DISCOVER: Concurrent validity, gender differences, and identification of minority students // Gifted Child Quarterly.* – 2001. – V. 45. – P. 130 – 138.

11. Frasier M.M. *An exploratory study of the effectiveness of the staff development model and the research-based assessment plan in improving the identification of gifted economically disadvantaged*

СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА МОРАЛЬНО-ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

- students. – Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, 1995. – 32 p.
12. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М: Изд. Центр “Академия”, 1996. – 416 с.
13. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Боявленской. – М: Молодая гвардия, 1997. – С. 243 – 264.
14. Психология одаренности детей и подростков: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических заведений / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина и др; Под ред. П.С. Лейтеса. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд. Центр “Академия”, 2000. – 336 с.
15. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – М. Педагогика, 1995. – 337 с.
17. Матюшкин А.М. Раннее выявление талантов и их развитие // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 37 – 40.
18. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2000. – 96 с.
19. English L. Uncovering Student’s Analytic, Practical and Creative Intelligence: One School’s Application of Sternberg’s Triarchic Theory // School Administrator. – 1998. – Vol. 55. – No. 1. – P. 28 – 29.
20. Sternberg R.J. A Triarchic Approach to Giftedness, – 1995. – 86 p.
21. Purcell J.H., Renzulli J.S. Restructuring: From Student Strengths to Total School Improvement // NASSP Bulletin. – 1995. – Vol. 79. – No. 574. – P. 46 – 57.
22. Spitz H. H. Does the Carolina abecedarian early intervention project prevent sociocultural mental retardation? // Intelligence. – 1992. – Vol. 16. – No 2. – P. 225 – 237.
23. Locurto Ch. Beyond IQ in preschool programs? // Intelligence. – 1991. – Vol. 15. – No3. – P. 295 – 312.
24. Larsen J.M., Hite S.J., Hart C.H. The effects of preschool on educationally advantaged children: First phases of a longitudinal study // Intelligence. – 1983. – Vol. 7. – No 4. – P. 345 – 352.
25. Ramey C.T., Haskins R. The modification of intelligence through early experience // Intelligence. – 1981. – Vol. 5. – No1. – P. 5 – 19.
26. McVicker J.H. Comments on “the modification of intelligence through early experience” by Ramey and Haskins // Intelligence. – 1981. – Vol. 5. – No1. – P. 21 – 27.
27. Jensen A.R. Raising the IQ: The Ramey and Haskins study // Intelligence. – 1981. – Vol. 5. – No1. – P. 29 – 40.
28. Ramey C.T., Haskins R. Early education, intellectual development, and school performance: A reply to Arthur Jensen and J. McVicker Hunt // Intelligence. – 1981. – Vol 5. – No 1. – P. 41 – 48.
29. Clarke A.M., Clarke A.D.B. The later cognitive effects of early intervention // Intelligence. – 1989. – Vol. 13. – No 4. – P. 289 – 297.
30. Feldman D. Toward a Nonelitist Conception of

Стаття надійшла до редакції 14.12.2011

УДК 372:174

Світлана Гром, аспірантка соціально-гуманітарного факультету

Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА МОРАЛЬНО- ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Процес розбудови сучасного суспільства спонукає батьків надавати перевагу інтелектуальному розвитку дитини, ігноруючи, або зменшуючи цінність морального виховання. Наслідками таких тенденцій є криза цінностей та дефіцит духовності.

Ключові слова: виховання дітей, любов, дошкільне дитинство, здоров’я, сім’я.

Літ. 19.

Особистісне зростання дошкільника насамперед передбачає всебічний розвиток дитини, у якому гармонійно пов’язане фізичне, інтелектуальне та моральне. Сім’я є основним носієм морального досвіду попередніх поколінь та основним центром “моральної освіти”.

Мета статті. Визначення та теоретичне обґрунтування пріоритету сімейного виховання у морально-особистісному зростанні дошкільника,

та встановлення психологічно-педагогічних аспектів виховного процесу у сім’ї.

Аналіз наукових досліджень. Виховання дітей у сім’ї, проблеми особистісного зростання дошкільників висвітлюються у працях: Т. Шевченка, Л. Українки, І. Франка, П. Куліша, К. Ушинського, О. Духновича, Ю. Дзеровича, М. Пирогова, А. Макаренка, Д. Ельконіна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, Я. Неверовича, Л. Вигогського, С. Рубінштейна, В. Століна, І. Чеснокова, П. Чамати, Г. Костюка, І. Сікорського, П. Каптерева,