

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОБУДОВИ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО
СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ**

Мирослава Мельник
Київ

Стаття присвячена ролі освітнього середовища у становленні інтелектуально обдарованої особистості. Аналізуються специфічні ознаки дитячої обдарованості та характеристики освітнього середовища для обдарованих.

Ключові слова: інтелектуальна обдарованість, освітнє середовище, розвиток обдарованості, компетентність.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються сьогодні в соціально-економічному та політичному житті суспільства, переорієнтація системи освіти на виховання конкурентно здатної особистості та забезпечення умов для повноцінної реалізації інтелектуального та творчого потенціалу кожної дитини, загострюють теоретичний і практичний інтерес до поняття «освітнє середовище» та його ролі у навчанні, розвитку та соціалізації підростаючого покоління. Ефективне виконання цього завдання, з одного боку, потребує ґрунтовного аналізу проблеми освітнього середовища як чинника становлення обдарованої особистості. А, з іншого боку, організація освіти та освітнього середовища неможливі без урахування специфіки феномену обдарованості, психологічних механізмів становлення обдарованої особистості, а також від відповідності освітніх програм та умов конкретного освітнього середовища потребам і можливостям цієї категорії учнів.

Традиційне директивне навчання, яке панує сьогодні в більшості країн, є гальмівним фактором у становленні обдарованої особистості, оскільки виходить із закономірностей навчання, а не з індивідуальності учня [8, 24].

Відносно обдарованих дітей, зазвичай, прийнято розширювати, прискорювати, поглиблювати та ускладнювати навчальні предмети, однак, інформаційний потік знань задається незалежно від суб'єкта пізнання з орієнтацією на більш високий в середньому рівень здібностей до навчання. Такі програми не стільки розвивають, скільки просто експлуатують дітей, які за рахунок перевантаження втрачають свою самобутність. В основі навчання дітей з підвищеними інтелектуальними можливостями повинна лежати ясна і послідовна педагогічна система, яка базується на знанні психологічних особливостей цих дітей, ураховує високий рівень їх розумового розвитку, допитливості та здатності до самоосвіти. Така система за рахунок своєї гнучкості та варіативності повинна відповідати потребам розвитку кожного учня, якщо суспільство дійсно зацікавлене в реалізації їх потенційних можливостей.

Потрібно чітко усвідомлювати, що так само, як діти, які відстають у розвитку, потребують особливих, відповідних їх можливостям умов навчання для успішного розвитку, так і обдаровані діти мають свої специфічні особливості, проблеми та складнощі, а, отже, потребують відповідних умов для реалізації свого потенціалу [8; 9]. Діти з ознаками обдарованості не обов'язково кращі від інших абсолютно у всьому. У чомусь вони, дійсно, кращі за інших, у чомусь – гірші, а в чомусь і не кращі, і не гірші – вони просто інакші. Несхожість на інших приводить до того, що суспільство далеко не завжди сприймає таких дітей, створюючи міжособистісний вакуум. Часто вони бувають ізгоями, білими воронами, що, у свою чергу, веде до складних психологічних проблем, депресії, духовної спустошеності тощо [10].

Не виключено, що, причини вікового регресу творчих здібностей, який досить часто можна спостерігати по мірі дорослішання талановитих дітей, та ефекту інверсії розвитку [2; 6; 8] можуть міститися саме в ігноруванні специфічних ознак дитячої обдарованості у процесі організації освітнього середовища для цієї категорії дітей.

Які ж вимоги до умов розвитку, що є сприятливими для становлення обдарованої особистості, на яких базових принципах необхідно вирішувати стратегічні та тактичні питання побудови освітнього середовища для інтелектуально обдарованих дітей?

Мета роботи – проаналізувати підходи до побудови розвивального освітнього середовища, сприятливого для становлення інтелектуально обдарованої особистості.

Теоретичний аналіз проблеми. Для екопсихологічного підходу [1, 109] характерним є онтологічний погляд на обдарованість як особливу форму психічної реальності, яка набуває актуальної форми прояву у взаємодії індивіда з оточуючим середовищем і послідовно проходить у своєму становленні форму психічного процесу, психічного стану та особистісної структури або риси свідомості індивіда. В рамках такого підходу основне завдання сучасної освіти полягає у створенні освітнього середовища розвивального або творчого типу, яке забезпечує можливість для зняття психологічних бар'єрів і тим самим сприяти розкриттю творчого потенціалу всіх сфер психіки.

При такому підході на перший план виходить здатність учня до подолання стереотипних способів сприймання, мислення, переживання, поведінки, які склалися у нього в минулому особистому досвіді. А освітнє середовище в цілому повинно створювати можливість по-різному проявити себе, і, відповідно, відчуті і пізнати свою здатність бути різним як в одній і тій же ситуації, так і в різних ситуаціях, а також знайти свою «екологічну» нішу для розвитку і тим самим мати можливість для становлення власної індивідуальності.

Індивідуалізація навчання і розвитку обдарованих дітей у цьому випадку полягає в перетворенні умов і факторів освітнього середовища, загальних для всіх учнів, в конкретні ситуації розвитку, які забезпечують можливість реалізації їхнього рівня актуального розвитку та актуалізації зони найближчого розвитку (за Л. Виготським). Однак, у випадку з обдарованими дітьми, враховуючи наявність у них природної або спеціально створеної потреби в розвитку самих себе, представники екопсихологічного підходу вводять ще й поняття зони проблемного розвитку, яке означає таку навчальну проблемно-розвивальну ситуацію, коли акт розвитку має своєю основою суб'єктивне створення та проживання мікрокризи, тобто критичного психічного стану (Хромова, 2001), що, з позиції екопсихологічного підходу є психолого-педагогічною умовою та методом для розвитку обдарованості. Змістом мікрокризи є усвідомлення або рефлексія обмеженості своїх пізнавальних та особистісних можливостей для вирішення заданої проблемної ситуації. При конструктивному розвитку цей стан веде до формування якісно нових пізнавальних та особистісних новоутворень у психіці цього учня і, як наслідок, до ефекту актуалізації його обдарованості. У разі ж непродуктивної або навіть і деструктивної динаміки проживання такої мікрокризи, її результатом може стати формування в учня психологічного бар'єру у вирішенні проблемних ситуацій і негативного ставлення до них [1, 117].

Разом з тим, слід зазначити, що група інтелектуально обдарованих дітей не є однорідною. Так, В. Юркевич [10; 12] з певною мірою умовності розділяє їх щонайменше на три групи.

До першої групи вона відносить особливо обдарованих дітей, які мають досить високий рівень розумового розвитку, що помітно відрізняє їх від однолітків, в тому числі і за даними психометричних тестів. Незначну частину цих дітей становлять діти-вундеркінди. Суттєве випередження дитиною ровесників створює їм значні складнощі особистісного розвитку, проблеми у спілкуванні, часто вони болісно самолюбиві, невротичні. Ці діти віднесені Всесвітньою організацією здоров'я до групи ризику і потребують спеціального навчання та створення спеціальних психолого-педагогічних програм розвитку. Найбільш сприятливою для цієї категорії дітей є індивідуальна та екстернатна форма навчання.

Друга група – висока норма. Це діти, які за типом вікового розвитку близькі до звичайних дітей, однак, за рахунок надзвичайно сприятливих умов їх здібності розвинулись до високого рівня. Такі діти відносно благополучні порівняно з першою групою.

До третьої групи В. Юркевич відносить високо мотивованих потенційно обдарованих дітей, які відрізняються підвищеними можливостями розвитку. За сприятливих умов, як вважає автор, за рахунок високої мотивації до саморозвитку потенційні можливості цих дітей можуть трансформуватись у реальні здібності високого рівня.

До базових принципів у роботі з обдарованими дітьми В. Юркевич відносить принцип мотивації саморозвитку як рушійну силу розвитку розумових здібностей. Вона наголошує на необхідності саме мотивації саморозвитку як обов'язкової умові високого рівня розвитку здібностей, оскільки чисте «накачування» дитини інформацією може дати

лише хороші знання, вміння, навички, проте абсолютно не сприяє розвитку здібностей. Для розвитку здібностей абсолютно необхідний стан задоволення від розумової діяльності, який виникає тільки у випадку, якщо інтелектуальна діяльність від самого початку запускається мотивацією саморозвитку.

Другий принцип полягає в тому, що будь-яка звичайна здорова дитина може досягти рівня так званої високої норми, якщо склались сприятливі умови для її розвитку. Автор особливо акцентує увагу, що поняття «сприятливі умови» для розвитку розумових здібностей не еквівалентне поняттю «хороші умови», тому дітей з «високою нормою» насправді у школі не так уже й багато. Оскільки потреба в саморозвитку в її початковому вигляді – у формі яскравої пізнавальної потреби відмічається практично у всіх здорових дітей, то потенційно обдарованих дітей у будь-якій школі досить багато, проте для свого подальшого розвитку вони потребують індивідуального підходу, спеціальних освітніх умов.

Принцип третій стосується ролі вчителя як ключової фігури створення освітнього середовища для обдарованих дітей [12]. Окрім професійних навичок високого рівня та ряду особистісних якостей, провідним принципом у роботі такого вчителя повинен бути принцип «прийняття іншого», який передбачає від самого початку прийняття учня як індивідуальності, як особистості з своїми особливостями, коли стосунки між учителем та учнями будуються на засадах партнерства.

Таким чином, організація освітнього середовища для розвитку обдарованих дітей, на думку В. Юркевич, повинна спиратись на їхні власні пізнавальні пріоритети, інтереси та нахили. Обдаровані діти, зазвичай, мають яскраво виражену пізнавальну потребу, вони люблять і хочуть навчатись, однак, не всьому підряд, а саме тому, що їм подобається. Тому, як правило, ці діти потребують високого рівня різноманітності, як освітніх форм і методів навчання, так і їх змістовного наповнення.

Окрім того, досить болісними для багатьох обдарованих дітей і, насамперед, для особливо обдарованих, є проблеми соціалізації, підготовки їх до життя. За рахунок особливої ролі пізнавальної потреби та специфічної ситуації розвитку, одностороннього характеру виховання, орієнтованого, головним чином, на пізнання, у таких дітей значно деформована сфера спілкування, немає навичок групової діяльності з ровесниками, не формуються побутові навички, а характерною реакцією на невдачу є істерична поведінка.

Означені особливості пізнавального і особистісного розвитку обдарованих, часто стають серйозними бар'єрами на шляху майбутньої самореалізації. З метою вирішення завдання подолання таких перешкод В. Юркевич [11] пропонує метод «розвивального дискомфорту», який одночасно є і принципом роботи з обдарованими, і базується на ідеї про особливу роль негативних емоцій. Оскільки, доведено, що перевищення певного розумного та безпечного обсягу позитивних емоцій розслабляє людину, приводить до душевного застою, а іноді і до деградації, тому дозована неуспішність повинна такою ж мірою супроводжувати життя обдарованої дитини, як і звична для неї успішність.

Автор вважає метод «розвивального дискомфорту» придатним для роботи саме з обдарованими дітьми, оскільки, по-перше, саме вони досить довго живуть в особливому ізольованому від реального життя світі, в атмосфері практично постійного захоплення з боку оточуючих, звикають до успіху, який дається їм занадто легко, а тому, як правило, абсолютно не готові до переживання ситуацій поразки, не мають досвіду конструктивного виходу із стресових ситуацій. На думку В. Юркевич, у обдарованих дітей необхідно цілеспрямовано формувати свого роду сценарій переможця, який, з одного боку, включає в себе упевненість в перемозі, а з іншого боку, – певну психологічну готовність до невдачі, демонструючи, що успіх у складній діяльності включає в себе ситуації поразки, як один з абсолютно природних моментів. По-друге, висока базальна самооцінка, притаманна таким дітям, виконує певну захисну функцію, що робить цей метод досить безпечним саме для них. Узагальнюючи власний досвід роботи з обдарованими дітьми, В. Юркевич зазначає, що метод «розвивального дискомфорту» довів свою ефективність у вирішенні проблем, які не вирішуються ніяким іншим шляхом.

Неефективність традиційних підходів до оцінки обдарованості сприяла пошуку нових можливостей дослідження цього складного феномену. Одним із таких альтернативних підходів є компетентнісний, в рамках якого обдарованість трактується як форма компетентності, що розвивається поступово. Акцент переноситься на інтелектуальні ресурси людини, які забезпечують високий рівень досягнень в умовах

реальної життєдіяльності (Дж. Равен (2002), Стернберг (Sternberg, 2000), М. Холодна (1997, 2002)).

Згідно такого підходу [5; 7], ознакою обдарованих дітей є стійкий інтерес до певного виду предметної діяльності, висока мотиваційна включеність та успішність оволодіння цією діяльністю, а основу інтелектуальної обдарованості складають концептуальні здібності – психічні якості, які забезпечують можливість породження деякого нового ментального змісту і вираження його в адекватних знакових або матеріалізованих формах. Наголошується на можливості саме породження нового знання, а не переробки інформації.

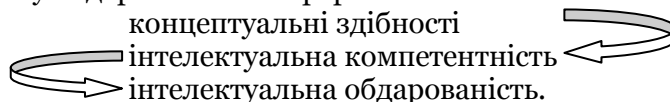
Критерії концептуальних здібностей:

- виявлення імпліцитних ознак та зв'язків (здатність виявляти ключові ознаки, зв'язки, які не лежать на поверхні);
- конструювання нових уявлень та ідей;
- побудова деякої множини інтерпретацій ситуації (здатність інтерпретувати – прояв концептуальних здібностей);
- авторські тексти, ментальні наративи.

Динаміка становлення інтелектуальної обдарованості як форми компетентності, відповідно, виглядає таким чином:

- повільний і поступовий процес, пов'язаний з особливостями еволюції індивідуального ментального досвіду, що включає прояви імпринтингу, кристалізації досвіду, збагачення концептуальних структур;
- занурення дитини, підлітка, юнака в певне предметне середовище, включеність у відповідну предметну сферу діяльності;
- інтеграція когнітивних, понятійних, метакогнітивних та інтенційних структур індивідуального ментального досвіду.

Логіка розвитку обдарованості як форми компетентності має такий вигляд:



Таким чином, у рамках компетентнісного підходу на перший план виходить зміст шкільної освіти, який є живильним середовищем для формування інтелектуальних ресурсів учнів з метою підвищення їх компетентності [6]. Спроби звужити індивідуальний освітній простір чотирма обов'язковими та двома-трьома предметами за вибором, зробити платними додаткові освітні послуги, знизити питому вагу фундаментальних теоретичних знань і таке інше, не тільки блокують процес формування інтелектуальних ресурсів учнів, але й перешкоджають становленню інтелектуальної обдарованості на самих відповідних етапах – у підлітковому та юнацькому віці.

Відносно дітей з ознаками інтелектуальної обдарованості, на думку М. Холодної [5;6], на рівні початкової та середньої школи не доцільно застосовувати селективну диференціацію навчання в окремих спеціалізованих школах, оскільки психічні механізми обдарованості на цьому етапі онтогенезу ще знаходяться в стадії становлення. Навчання повинно бути індивідуалізованим і здійснюватись в умовах варіативного та збагаченого освітнього середовища з можливістю вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії з урахуванням специфіки пізнавальних потреб кожної дитини.

У старшій школі навчання повинно стати профільним та багаторівневим з можливістю вибору як профілю спеціалізації навчання, так і форми освіти (факультативна, поглиблена тощо). Пріоритетним напрямом роботи з такими дітьми повинні бути методи, які забезпечують зростання компетентності у відповідній предметній галузі, як, наприклад, різні варіанти збагачувального навчання, дослідницькі та проектні методи, різні форми взаємодії з компетентними дорослими і таке інше.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити *висновок*, що організація освіти та освітнього середовища для обдарованих учнів повинна передбачати, насамперед, урахування специфіки феномену обдарованості, розробку інноваційного змісту шкільної освіти, модифікацію програм і методів навчання у відповідності з психологічними особливостями, видом та рівнем обдарованості, інтересами, мотиваційно-особистісними характеристиками. Пріоритетним напрямком роботи з такими дітьми повинні бути не стільки принципи прискорення та інтенсифікації, скільки методи, які забезпечують

зростання компетентності у відповідній предметній галузі створення варіативного, збагачувального, індивідуалізованого освітнього середовища.

Ключовою фігурою освітнього середовища для обдарованих дітей є вчитель, провідним принципом у роботі якого, окрім професійних навичок високого рівня та ряду особистісних якостей, повинен бути принцип «прийняття іншого», що передбачає прийняття учня як особистості зі своїми індивідуальними особливостями, коли стосунки між учителем та учнями будуються на засадах партнерства.

Перспективу наших подальших досліджень становить поглиблений аналіз освітнього середовища як чинника становлення обдарованої особистості та розробка опитувальника для оцінювання задоволеності освітнім середовищем обдарованих дітей та молоді.

Література:

1. Панов В. И. Введение в экологическую психологию: учебное пособие / В. И. Панов. – М. : НИИ Школьных технологий, 2006. – 184 с.
2. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Н. Шадрикова и др. – М., 2003. – 90 с.
3. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен. – Изд. 2-е, испр. – М. : «Когито-Центр», 2001. – 142 с.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М. : «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
5. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности: от традиционных представлений к новому пониманию природы феномена [Электронный ресурс] / М. А. Холодная. – Режим доступа: www.youtube.com/watch?v=S3eVFgiC4nQ.
6. Холодная М. А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития / М. А. Холодная // Психологический журнал. – 2011. – № 5. – С. 69-78.
7. Холодная М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. / М. А. Холодная. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.
8. Щербланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников : проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е. И. Щербланова. – М. : Изд-во МПСИ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.
9. Щербланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники / Е. И. Щербланова. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 245 с.
10. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В. С. Юркевич. – М. : Просвещение, 2000. – 136 с.
11. Юркевич В. С. Метод развивающего дискомфорта / В. С. Юркевич // Начальная школа : плюс-минус. – 2000. – № 3. – С. 3-30.
12. Юркевич В. С. Где и как учить одаренных детей / В. С. Юркевич. // «УГ». – М.– 2013. – № 2.

Статья посвящена роли образовательной среды в становлении интеллектуально одаренной личности. Анализируются специфические признаки детской одаренности и характеристики образовательной среды для одаренных.

Ключевые слова: интеллектуальная одаренность, образовательная среда, развитие одаренности, компетентность.

The article is devoted the role of the educational environment in the development of intellectually gifted personality. Specific features of gifted children's and characteristics of educational environment for gifted are analyzed.

Key words: intellectual giftedness, educational environment, giftedness development, competence.