

Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ

Надія Лазарович

*ОБДАРОВАНІСТЬ
У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ*

Навчально-методичний посібник

Берегово
2009

ББК

Лазарович Н, Обдарованість у дошкільному віці: Навчально-методичний посібник. – Берегово: , 2009. – 220с.

У навчально-методичному посібнику розкрито актуальні аспекти проблеми організації навчально-виховної роботи з обдарованими дітьми 5-6 років у дошкільних навчальних закладах; проаналізовано її сутність і стан в психолого-педагогічній літературі та практиці дошкільних навчальних закладів кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Представлено зміст навчально-виховної роботи з обдарованими дітьми 5-6 років засобами екологічної освіти задля розвитку їх інтелектуальних і творчих здібностей, та педагогічні умови ефективного впровадження його в практику сучасного дошкільного закладу.

Посібник адресований студентам, магістрантам, аспірантам педагогічних спеціальностей, викладачам, а також фахівцям дошкільних навчальних закладів.

Рецензенти:

Н.В.Лисенко, доктор педагогічних наук, професор
П.В.Лосюк, кандидат педагогічних наук,
член-коресподент АПН України

Рекомендовано до друку Вченою радою Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ,
протокол № від жовтня 2009 року

ЗМІСТ

ВСТУП	4
I. ЕВОЛЮЦІЯ ТЕОРІЇ Й ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	8
1. Феномен обдарованості у зарубіжній і вітчизняній філософській та психолого-педагогічній літературі.....	8
2. Наукові основи концепцій обдарованості у вітчизняних і зарубіжних освітніх системах.....	29
3. Обдарованість у натурфілософських концепціях учених про взаємодію дитини з природою.....	56
II. ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ НА РУБЕЖІ ХХ – ХХІ СТОЛІТЬ.....	87
1. Передумови та еволюція змісту програм навчання і виховання дітей дошкільного віку.....	87
2. Розвиток дитячої обдарованості в умовах дошкільного навчального закладу в Україні та за кордоном.....	111
3. Цілепокладання змісту освіти обдарованих дітей у чинних програмах дошкільних навчальних закладів України.....	133
III. ВТІЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДОБУТКІВ УЧЕНИХ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ У ПРАКТИКУ СУЧАСНИХ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	152
1. Діагностика інтелектуального розвитку і креативності, як індикатора обдарованості.....	152
2. Педагогічні умови організації роботи з обдарованими дітьми 5-6 річного віку в контексті сучасної екологічної освіти.....	169
3. Зміст навчально-виховного процесу обдарованих дітей старшого дошкільного віку.....	175
Додатки	204

ВСТУП

Для сучасної української історико-педагогічної науки характерним є пошук, обґрунтування і впровадження в закладах освіти гуманістичних засад побудови педагогічного процесу.

Виявлення інтересів дітей, їх подальший розвиток і підтримка допитливості в пізнанні багатогранності навколишнього світу стає одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти кінця ХХ – початку ХХІ століття. Про це свідчать зміст Закону України “Про дошкільну освіту”, “Базовий компонент дошкільної освіти” та інші документи, в яких розвиток творчих здібностей розглядається першочерговим завданням на найближчі десятиліття.

Предметом спеціального наукового пошуку вчених освіта обдарованих дітей дошкільного віку виступила з середини ХХ століття, коли радянські психологи (Б.Ананьєв, Л.Виготський, С.Рубінштейн) почали її розглядати як особливий і невід’ємний компонент опосередкованого розвитку психіки дитини.

З цього періоду започатковано дослідження актуальних аспектів порушеної проблеми. Передусім це природа здібностей, інтелектуальної й творчої обдарованості (З.Калмикова, Г.Костюк, О.Кульчицька, В.Моляко, О.Проскура та ін.); навчання обдарованих дітей, вплив індивідуалізації та диференціації на них в умовах навчально-виховного процесу (Ю.Гільбух, В.Давидов, Л.Занков, О.Савченко та ін.); психофізіологічні особливості дітей дошкільного – молодшого шкільного віку як основи для типологізації обдарованості (І.Лернер, О.Матюшкін, В.Онищук, І.Унт та ін.); діагностування обдарованості й розробка дотичних навчальних програм і методичного супроводу процесів розвитку творчих здібностей (О.Братанич, Л.Жовтан, В.Коваленко, О.Хлівна, В.Шубинський та ін.).

Утім, на рубежі ХХ – ХХІ сторіч спостерігаємо очевидні суперечності між потребами сучасного суспільства, зацікавленого у творчій особистості, й відсутністю педагогічно обґрунтованої моделі її розвитку з дошкільного віку; між усвідомленням необхідності забезпечувати розвиток обдарованої

дитини і недостатньою розробленістю педагогічних умов організації такого процесу в дошкільних навчальних закладах.

Актуальність означеної проблеми пояснюється окресленими протиріччями:

по-перше, виокремлення певних характеристик обдарованості та виявлення інтелектуального й творчого потенціалу особистості на основі українських та зарубіжних концептуальних підходів; вивчення взаємодії творчого потенціалу та його структурних компонентів як складної моделі в життєдіяльності особи;

по-друге, окреслення змісту освіти з опертям на здобутки класичної педагогічної думки, теорії й практики роботи з обдарованими дітьми останньої чверті ХХ століття, що забезпечить детермінування розвитку їх інтелектуальних і творчих здібностей у старших дошкільників;

по-третє, визначення низки педагогічних умов стимулювання обдарованості в різних видах діяльності дошкільників, налагодження тісної співпраці педагогів з їхніми батьками щодо забезпечення належних умов для розвитку обдарованості дітей у сім'ї.

Принципово важливими, у вирішенні означених завдань розглядаємо погляди вчених на взаємодію і розвиток психічних процесів в активному пізнанні дітьми природи та розвиток специфічних видів їх діяльності, які, взаємовпливаючи, стимулюють і докорінно удосконалюють пізнавальні інтереси, практичні вміння і навички взаємодії з довкіллям. Започатковані вченими погляди на використання природи у вихованні дітей розглядаємо у навчально-методичному посібнику з позиції сучасної освіти до її використання як засобу всебічного виховання особистості, орієнтованої на відтворення екологічної культури суспільства, комплексного підходу до розвитку чуттєвої сфери дитини, засвоєння певного кола знань та оволодіння практичними вміннями.

Наукову базу навчально-методичного посібника склали філософські, психологічні та педагогічні положення про роль діяльності у розвитку особистості (Л.Виготський, О.Леонтьєв,

С.Рубінштейн); про особистість як вищу цінність (І.Бех, І.Зязюн, В.Сухомлинський, О.Сухомлинська); ідеї про унікальність і самоцінність дошкільного віку (Л.Артемова, О.Запорожець, Д.Ельконін, О.Кононко); закономірності психічного розвитку дітей дошкільного віку (Л.Венгер, Г.Костюк, С.Кулачківська, Г.Люблінська, М.Поддяков); концепції екологічної освіти (І.Зверєв, Н.Лисенко, М.Мойсеєв, С.Ніколаєва, З.Плохій, Г.Пустовіт), а також законодавчі акти, нормативні документи, монографії, наукові статті, матеріали наукових конференцій, матеріали періодичних видань, що зберігаються у бібліотечних фондах України.

У книзі проведена певна хронологія викладу матеріалу, яка припадає на останню чверть ХХ століття, від методики оптимізації навчального процесу Ю.Бабанського, що суттєво вплинула на удосконалення програм навчання й виховання дітей у дошкільному навчальному закладі, до ухвали “Базового компонента дошкільної освіти України”, “Коментаря до Базового компонента дошкільної освіти в Україні”, спрямованих на особистісно-орієнтовану модель навчання й виховання дітей. Ми не ставимо за мету дослідити весь процес творення програм для дошкільних навчальних закладів, але намагаємося на сторінках посібника сформулювати його об'єктивну оцінку.

На основі аналізу зарубіжної й української науково-педагогічної та методичної літератури, навчальних програм для дошкільних навчальних закладів; результатів діяльності дітей, вивчення і узагальнення найкращого досвіду роботи педагогів і батьків, спостереження за організацією навчального процесу в дошкільних навчальних закладах укладено програму “Природа – джерело обдарованості” та створено на її основі методичну систему використання знань із практичної екології в розвивальному середовищі для інтелектуального і творчого самовираження дітей.

У посібнику частково використаний матеріал із розробленого автором спецкурсу “Особливості роботи з обдарованими

дітьми” для студентів зі спеціальності “Дошкільне навчання» та раніше надрукованих публікацій з даної проблематики.

Автор сподівається, що навчально-методичний посібник буде корисним майбутнім спеціалістам у галузі дошкільної освіти, а також фахівцям ДНЗ. Усі зауваження і пропозиції зацікавлених читачів будуть прийняті з глибокою вдячністю.

І. ЕВОЛЮЦІЯ ТЕОРІЇ Й ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

1. Феномен обдарованості у зарубіжній і вітчизняній філософській та психолого- педагогічній літературі

Прагнення виявити зміст понять "обдарованість", "талановитість", "геніальність", охарактеризувати видатну людину (генія) спонукало ще філософів давнього світу (Піфагор, Платон, Аристотель, Демокріт та ін.) визнати її за посланця бога на землі, яка сприяє подоланню буденних уявлень і силою духу осягає людству шлях до досконалості та величі. Зокрема, Конфуцій визначав дві ознаки, за якими відбирали обдарованих дітей при дворі правителя, – творчу фантазію та логічне мислення [46, 37].

До ХІХ століття зміст терміну "геній" (від лат. *genius* – дух) усталився. Ним позначали явище, яке згодом стали називати "суб'єкт творчої діяльності" [314]. Водночас терміни "талант" і "геній" уживали як синонімічні. Поняттям "талант" (від грец. *talanton* – міра) позначали мірку срібла чи золота [46].

Показово, що вже І.Кант у трактаті "Про генія" стверджував: "геній є природженою здатністю до творення зразкових творів мистецтва, "аристократ", "обранець духу", здатний піднятися "над тривіальним рівнем звичайної логіки" [105]. Утім, талант є здатністю творити все без жодних правил. Отож, визначальною ознакою обдарованості у будь-якому віці Кант вважав оригінальність, прагнення вийти за межі існуючих правил, норм, традицій, тобто самому їх встановлювати.

Сучасний дослідник порушеної нами проблеми О.І.Савенков висловлює припущення, що термін "талант" до наукового обігу введено для вимірювання рівня геніальності.

Поступово поняття „талант” наповнилось уявленнями про високий рівень розвитку особистісних здібностей, які виявляються в певних видах діяльності. Натомість поняттям “геній” окреслювали найвищий, максимальний рівень їх прояву [91].

У тлумачних словниках сучасної української мови терміни "здібний", "обдарований", "талановитий" подаються в межах одного синонімічного ряду. У словнику синонімів української мови (Київ, 2006 р.) поняття "талановитий" подається самотійно, окремо від "здібний", трактується: "... який має видатні здібності, талант" [94]. Окремі автори наводять зміст понять "обдарований" і "талановитий" як синонімічні, що створює їх подвійне трактування. А от, скажімо, Ю.З. Гільбух вважає "обдарованість" і "талант" родовими поняттями [22; 23; 24;].

Водночас, можемо стверджувати про те, що здебільшого російські та українські дослідники розглядають обдарованість як синонім таланту чи ступінь його виявлення в конкретної особистості. Так, в Українському педагогічному словнику за редакцією С.У. Гончаренка і в Українській Радянській Енциклопедії [27] визначення обдарованості наводяться за Г.К. Костюком – це індивідуальна потенційна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній сфері діяльності [27].

Важливо, відзначити, що наприкінці ХХ століття окремі науковці в своїх працях слушно розрізняють обидві дефініції. Так, на розмежуванні сутності "обдарованість" і "талант" наполягають автори статті "Обдаровані діти: психолого-педагогічне дослідження і практика". Учені наголошують, що обдарованість є "скоріше потенційно прихованою особливістю", що потребує тривалого часу для особливого розвитку [80].

Утім, ще у 20-ті роки ХХ століття схожі погляди висловив П.П.Блонський, який звернув увагу на такі прояви неординарності дитини: талановита в певному виді діяльності (скажімо, поет, художник, музикант); перевищує однолітків за рівнем загального розумового розвитку [8; 9].

Таким способом учений виокремлював спеціальну та загальну обдарованість. Згодом дослідник зазначав, що загальна обдарованість може розглядатися як “інтелектуальна обдарованість”, оскільки тогочасні дослідження обдарованості в зарубіжній психолого-педагогічній літературі сфокусувалися на вивченні інтелектуального розвитку. Вітчизняні науковці поділяли їхні зацікавлення.

Попри складність визначення змісту поняття “обдарованість”, важливість його наповнення реальним змістом визнавалася всіма дослідниками. З другої половини ХХ століття до розробки означеної проблеми вдалися радянські психологи Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов, М.С.Лейтес, В.А.Крутецький та ін. У визначенні змісту основних понять у вченні про обдарованість дослідники радили спиратись на поняття “здібність”, для якого характерні три ознаки. По-перше, під „здібностями” розуміють індивідуально-психологічні особливості, що різнять людину від іншої; по-друге, здібності це не будь-які індивідуальні особливості, а лише ті, які відносяться до успішного виконання певної діяльності чи кількох її видів; по-третє, поняття “здібність” не зводиться до тих знань, навичок або умінь, якими вже володіє людина” [97, 342].

На підставі таких суджень доходимо висновку, що обдарованість не є засвоєними знаннями, відмінностями однієї людини від іншої, а саме тими індивідуальними особливостями, які сприяють успішному виконанню певного виду діяльності.

За твердженнями Б.М. Теплова [97], здібності є точкою відліку в розумінні природи обдарованості, отож це індивідуально-психологічні особливості індивіда, які стосуються успішного виконання ним певної діяльності та перебувають у постійному розвитку під впливом різних факторів. Найважливішим з-поміж них є анатомо-фізіологічні задатки [97]. Здібності розвиваються у діяльності, а її успішне виконання зумовлюється своєрідністю їх поєднання. Здібності як умову успішного виконання діяльності Б.М.Теплов назвав обдарованістю. Учений вважав обдарованість проблемою якості, а не кількості й ствер-

джував, що межа в розвитку здібностей відсутня, а їхній рівень визначається тривалістю життя людини та співвідносними з особливостями обдарованості доборою методами їх розвитку. Дослідник розрізняв загальні й спеціальні здібності, і, відповідно загальну і спеціальну обдарованість. Аналогічні твердження висловлює С. Кулачківська, наголошуючи на тому, що дароване природою потребує уваги, тобто дитячі здібності потребують розвитку.

Оточення дитини як джерело розвитку її вищих психічних функцій обґрунтував Л.С.Виготський. Учений характеризував розвиток психіки людини як процес із притаманними внутрішніми законами саморуху, що формують людину як особистість шляхом виникнення на кожному новому ступені нових якостей, специфічних для неї і підготовлених усім попереднім її розвитком. Дослідник зазначає, що вони не є готовими на ранніх ступенях, а зароджуються в процесі діяльності. До подібних тверджень схилився і С.Л.Рубінштейн, переконуючи, що спеціалізація обдарованості відбувається тільки в процесі розвитку особистості та залежить від спрямованості й характеру навчання [89]. Виміром обдарувань психолог вважав значущість творчого продукту та швидкість його створення. Відтак, безпосередніми показниками рівня розвитку здібностей правомірно вважати ті зрушення в умінні мислити, які з'явилися в результаті засвоєння особистістю певного обсягу знань.

Видатний психолог Г.А.Ананьєв досліджував теоретичні аспекти проблеми здібностей дітей, що відображено в його працях [3; 4]. В.Є. Чудновський, В.С. Юркевич та інші вчені, поділяючи його підходи, підкреслюють, що обдарованість є цілісним виявом здібностей у діяльності, тобто загальною якістю, інтегрованою в діяльність. Вимір вияву обдарованості різний і визначається за двома показниками: виявом окремих здібностей у діяльнісній системі особистості й інтегрованістю окремих здібностей у певному виді діяльності.

Учені пропонують виділити два типи обдарованості. Перший – інтелектуальна обдарованість (загальна обдарованість,

що виявляється в здатності до навчання), яка, за твердженнями В.Є.Чудновського є "шкільною обдарованістю" [106, 53]. Зазвичай її супроводжують швидкість та кмітливість розумової діяльності. Їй притаманні швидке сприймання і засвоєння, об'єктивне узагальнення досить великого обсягу матеріалу.

Другий тип – творча обдарованість, яку визначено за результатами досліджень американського вченого Е. Торренса [106].

Цікавою з приводу поділу обдарованості на типи є думка В.С.Юркевича. Учений вважає, що всі види обдарованостей (розумова, соціальна, моторна, практична) можна віднести до одного з вищезначених типів [106]

Поняттям "потенційна обдарованість" послуговується і М.С.Лейтес насамперед щодо індивідів, які ще не проявили наявних обдарувань, однак володіють ними [57]. Учений запропонував виокремити три групи дітей: з надзвичайно високим рівнем інтелекту; із звичайним рівнем розвитку інтелекту та помітними спеціальними здібностями; потенційно обдаровані (нереалізовані, непомічені, хоча володіють самобутністю мислення, особливо – спостережливістю тощо). Учений поділяв обдарованість на інтелектуальну й творчу, пропонуючи одночасно ввести до наукового обігу термін "вікова обдарованість". За результатами досліджень М.С.Лейтеса, вимір розвитку обдарованості визначається двома показниками: розвитком окремих здібностей та інтегрованістю окремих здібностей у діяльність.

Широкий спектр аспектів прояву обдарованості розглядає в теоретико-експериментальних дослідженнях С.О.Сисоєва. Вона вважає, що кожному індивідові притаманні ще й показники інтеграції окремих здібностей щодо різних видів діяльності. Саме вони характеризують пластичність здібностей, їх можливість вступати у взаємодію в різних видах діяльності тощо. Показник інтеграції окремих здібностей функціонує неподільно із загальною обдарованістю. Крім того, зазначає дослідниця, в практичній діяльності необхідно врахувати спрямованість особис-

тості. Адже саме так виражається її основний зміст як суспільної істоти, а саме відношення до світу, праці, інших людей, до себе. Отож спрямованість є своєрідним "вектором", регулятором реалізації певних здібностей та істотних покликань.

Цікавими з приводу феномену "обдарованість" є думки вчених, про її визнання як дуже складного явища в розумінні її проявів у певні періоди. Так, скажімо, Л.Олишаненко зазначає, що вона може проявлятися не одразу. Загалом їй притаманні періоди високого злету і спаду. А от О.М.Матюшкін обґрунтовує наявність безпосередніх зв'язків між обдарованістю й творчістю, їх результатами є створення чогось нового, оригінального [69]. Творчі здібності як результати ексклюзивного поєднання психічних особливостей людини надають їй можливість реконструювати звичне на неповторне. Учений вважає принципово важливим обумовлювати обдарованість особливостями власне творчої діяльності й проявами творчості [70]. Г.С.Костюк теж погоджувався з фактами, згідно яких люди народжуються різними і називав індивідуальні своєрідні задатки кожної людини обдарованістю [52,163]. Таким чином, висловлені вченими думки з приводу феномену "обдарованість" переконують нас у тому, що за своєю природою вона є потенційною. Головною особливістю обдарованої особистості виступає своєрідність творчості, яка розкриває її як суб'єкт, що самореалізується у високій якості продуктів діяльності, в очевидних видатних досягненнях у певній сфері і підтверджує високий та надвисокий рівень розвитку здібностей [31].

Актуальними в українській психолого-педагогічній науці кінця минулого сторіччя є думки В.О.Моляко про обдаровану дитину, як таку, що вирізняється з-поміж своїх однолітків яскравими успіхами в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевищує його певні умовні середні показники [74].

На основі багаторічних досліджень учений обґрунтовує авторську концепцію обдарованості. Означимо її основні положення.

1. Обдарованість є однією з найважливіших вищих психічних підсистем упровадження системи "людина – світ". Основні функції обдарованості полягають у максимальному пристосуванні до світу, оточення, знаходженні розв'язку всіх випадків, коли створюються нові, непередбачені проблеми, які вимагають саме творчого підходу.

2. Спеціальна обдарованість є невід'ємною від загальної й передбачає наявність конкретних можливостей для дуже успішного виконання певних видів діяльності. Спеціальна обдарованість характеризується наявністю в суб'єкта можливостей, які чітко проектується ззовні (виявляються в діяльності), а також думок, навичок, завдань, що швидко й конкретно реалізуються та виявляються у функціонуванні стратегій планування й вирішення проблем.

3. Стратегії (особистісні утворення) є основою творчої обдарованості, оскільки концептують структури, що відповідають за аналіз ситуацій, оцінку нової інформації, вибір об'єктів для дослідження і орієнтирів, планування творчості й творчої поведінки, прогнозування розвитку гіпотез і задумів, розв'язання завдань, можливості гнучкої переорієнтації в змінюваних умовах.

4. Обдарованість передбачає можливість суб'єкта виробляти індивідуальні вміння, засоби організації творчого хаосу.

За В.О.Моляко обдарованість як система включає такі компоненти: біофізіологічні задатки, сенсорно-перцептивні блоки, які характеризуються підвищеною чутливістю, інтелектуальні й мислительні можливості, що дозволяють оцінювати нові ситуації та розв'язувати нові проблеми емоційно-вольової структури, що передбачають довготривалі домінуючі орієнтації, високий рівень продумування нових образів, фантазію, уяву тощо. На думку вченого, обдарована дитина успішно розв'язує творчі завдання, оригінальніше виконує творчу роботу, ніж особа із "простими" творчими здібностями [74; 192].

За результатами аналізу наукових досліджень зарубіжних і українських учених у межах означеного напрямку

маємо змогу виявити структурні типи обдарованості та сформулювати розуміння їхньої сутності.

Обдарованість правомірно розглядати як високий рівень розвитку здібностей людини, що уможлиблює досягнення особливих успіхів у певній сфері діяльності. Загальна обдарованість є високим рівнем розвитку інтелектуальних здібностей за умови опанування достатнім обсягом знань.

Творча обдарованість – це високий рівень розвитку творчих здібностей, схильностей і прагнень особистості до творчої роботи. У науково-теоретичних джерелах, які виступили масивом для порушеної теми дослідження, чітко простежуються два блоки факторів – генетичні та культурно-педагогічні. Результати наукового опрацювання історії проблеми обдарованості свідчать, що кожен з означених блоків претендує на першість. Це підтверджують і визнані в різних освітніх системах світу концепції обдарованості. Системний виклад низки актуальних концепцій знаходимо в працях А.І.Савенкова [92].

Значний внесок у розвиток української педагогічної думки щодо проблеми обдарованості належить Ю.З.Гільбуху. Спираючись на закономірності вивчення та розвитку розумової обдарованості, вчений розробив низку рекомендацій стосовно забезпечення умов для навчання та виховання обдарованих дітей в освітніх закладах, обґрунтував принципово важливі підходи та конкретні прийоми для оцінки успішності й психічного розвитку обдарованої особистості [22].

Отже, багатозначність терміну “обдарованість” засвідчує складність і багатоаспектність дослідження проблеми. Поділяємо точку зору О.В.Проскури, яка висловлює переконання щодо обдарованості як найзагальнішої характеристики здібностей, що потребує комплексного вивчення: психофізіологічного, диференціально-психологічного, педагогічного, тобто визначення умов виховання здібностей [83, 4].

Обдарованість дитини та її окремі здібності не передаються спадково. Вроджені задатки є лише однією з передумов надзвичайно складного процесу формування індивідуально-

психологічних якостей, у тому числі й здібностей. Вони значною мірою залежать від впливу довкілля, системи виховання, характеру діяльності. У поясненні розвитку здібностей і обдарованості дослідниця не перебільшує значення природних даних, оскільки їх досить складно довести експериментально.

Більш перспективним видається метод вивчення умов зростання і виховання обдарованої дитини, їх організація для широкого загалу дітей і з'ясування, наскільки вони сприяють розвитку здібностей та обдарованості. Здебільшого вчені вважають, що виявити і вивчити обдарованість у дітей можна тільки в навчанні й вихованні, в умовах виконання дитиною певної діяльності.

Відповідно утверджується здатність до навчання і до пошуку, як окрема загальна здібність, що виявляється насамперед у наслідуванні. На його основі дитина опановує певними знаннями, оволодіває вміннями і навичками, що уможлиблює виконання різноманітних завдань. Так розвивається виконавська діяльність.

Іншим шляхом розвитку особистості розглядаємо пошукову діяльність, яка спирається на прагнення дитини до самостійного пізнання, до відкриття нового, до експериментування. Зазначимо, що здатність до навчання, наслідування і відтворення не суперечить розвитку творчої особистості, а є її необхідною умовою. Для творчої особистості здатність до навчання і до пошуків повинні поєднуватися на всіх етапах її становлення в усіх видах діяльності у різних співвідношеннях.

Творча особистість розвивається в умовах постійного розширення пошукових дій, що забезпечується спеціальними умовами виховання чи ініціативою самої особи. Умови проєктуються відповідно до навчання і орієнтуються не на пасивне відтворення, а на розвиток здібностей особистості й на її загальний розвиток. Дослідники при цьому підкреслюють сутність мислення, що полягає в пошуках і відкриттях нового.

Отже, у навчанні слід ураховувати такі умови, створювати можливості для пошуків та відкриттів. За сприятливих умов нав-

чання і виховання творчість переростає в особливу якість особистості й виявляється в ставленні до навколишніх предметів, природи, людей, мистецтва, різних видів діяльності і самих до себе.

Здібності розвиваються в процесі взаємодії дитини з навколишнім світом, під впливом виховання і навчання. Важливо орієнтуватися на вікові періоди розвитку дитини, що мають особливі, неповторні характеристики. Перехід від одного до іншого віку обумовлений не лише надбаннями, а й помітними втратами. Розвиток здібностей дитини неподільний з віковими періодами і враховує їх своєрідність, орієнтуючись на можливості особистості. Спеціальні здібності сприяють успішному оволодінню і виконанню певного виду діяльності. Утім, усталену, єдину типологію спеціальних здібностей ще не обгрунтовано. Здебільшого це музичні, сценічні, спортивні, математичні, художні, літературні, лінгвістичні, технічні, інженерні, наукові здібності й ін.

Підсумком аналізу сучасних суджень про обдарованість розглядаємо такі положення (за О.В.Проскурою):

- 1) здібності існують, виявляються, удосконалюються тільки в динаміці, тобто в розвитку. Для перевірки того, наскільки здібна дитина, слід організувати педагогічну ситуацію і виховний процес таким чином, щоб можна було спостерігати впродовж певного часу, які психологічні та педагогічні умови сприяють розвиткові здібностей;
- 2) у кожному віковому періоді, дбаючи про розвиток здібностей, варто орієнтуватися на неповторність, якісну своєрідність потреб і можливостей дитини.

Талант є сукупністю здібностей, такою обдарованістю, яка дає змогу людині на високому рівні виконувати діяльність, отримувати суспільно значущі результати, успішно розв'язувати найскладніші завдання, відкривати і ставити нові проблеми, нові цілі. Перші ознаки таланту можна спостерігати й у дітей. Зазвичай він рано проявляється у музичній діяльності, малюванні, лінгвістиці, техніці, зрідка – у літературі, спорті.

Українські та російські дослідники (Ю.Д.Бабаєва, Ю.З.Гільбух, О.М.Дьяченко, О.І.Савенков та ін.) обстоюють розуміння дитячої обдарованості, як прояву індивідуального, мотиваційного і соціального потенціалу в досягненнях високих результатів у різноманітних сферах, а саме: у спорті, мовах, мистецтві, науці чи в суспільних відносинах.

Різновекторною розглядаємо концепцію обдарованості О.М.Матюшкіна. На думку вченого, найважливішим пластом обдарованості є творчий потенціал, який визначає темпи і напрями її розвитку. Таке твердження є цілком логічним, оскільки обдарованим дітям властивий вищий творчий потенціал [69].

Актуальними розглядаємо концепції зарубіжних дослідників з пріоритетами одного фактора [84]. Скажімо, Т.Жук розглядає єдиним критерієм дитячої обдарованості вміння формувати творче завдання, а Н.Уайт найкращою передумовою обдарованості вважає здатність слідкувати за двома чи більше станами явищ довкілля, які відбуваються одночасно. А.Дувер схиляється до думки, що відмінності в метакогнітивних здібностях є ключем до розуміння природи дитячої обдарованості й пояснює, чому обдаровані діти думають інакше, ніж інші. Його погляди співголосні з твердженнями Е.Торренса про базисну інтегральну структуру в основі дитячої обдарованості – глибину прогнозування (передбачення), яку вважає її основною характеристикою та гарантією продуктивного мислення [84].

Прикладне значення для дослідження має модель обдарованості Дж.Фельдхаузена, яка включає до структури обдарованості інтелектуальні фактори, тобто видатні загальні здібності, спеціальні таланти у будь-якій сфері, позитивну Я-концепцію, мотивацію як мотивацію досягнення [108]. Згідно з Дж.Фельдхаузенем, в основу загальної обдарованості покладаються такі здібності: досконало мислити, ефективно інтерпретувати інформацію, досягати розуміння, вирішувати проблеми і використовувати метакогнітивні системи.

Я-концепція і самоповага виступають компонентами обдарованості й таланту. За наявності інших особистісних і соціальних факторів вони сприяють їх реалізації. Дослідник вважає, що багато компонентів обдарованості підлягають розвитку, який можна оптимізувати у процесі навчання. Як і Дж.Рензуллі, Дж.Фельдхаузен визнає важливість загальних здібностей, однак виокремлює й спеціальні здібності (талант) із загальних, включаючи креативність.

З цього приводу хочемо зауважити, що проаналізованим формулам властиве до певної міри зміщення характеристик різного рівня – педагогічних, психологічних і соціальних за дотримання однієї спільної ознаки – потенційно важливим показником виявлення дитячої обдарованості є характерний опис однієї чи кількох функцій.

Таким чином, наведені формули не можуть бути достатньо стійким підґрунтям для створення ефективних педагогічних програм. Сутність обдарованості визначає особливості когнітивної (інтелектуально-пізнавальної) конституції обдарованої дитини, детермінуючи решту особистісних рис. У дослідженнях учених різних освітніх систем світу і надалі тривають дискусії щодо найповнішого визначення обдарованості. Відтак через нестачу перспективних концепцій в освіті відсутні спеціальні методики для роботи з обдарованими дітьми.

Тому лише подальше вивчення базисних інтегративних структур обдарованості в єдності з їхніми біологічними передумовами і психічними механізмами уможливлють цілеспрямоване створення адекватних соціальних стимулів її розвитку. До них відносимо передусім розвивальні освітні програми. Це положення розглядаємо за концептуальне для започаткованого дослідження.

Всю багатоманітність концепцій дитячої обдарованості, на наш погляд, можна умовно поділити на три категорії: прагнення дослідників (М.Мерланд, Дж.Рензуллі, Д.Фельдман та ін.) в рамках “об’єктивних” теорій інтелектуальних здібностей дати визначення ранній обдарованості є спробою структурувати певне

знання про феномен дитячої обдарованості, виявити закономірності складу, будови і функціонування певних параметрів дитячої обдарованості. В межах цієї групи теорій справедливе зауваження Н.С.Лейтеса про те, що шлях до прогнозу лежить через з'ясування співвідношення вікового та індивідуального [48, 157]; існує також група “суб’єктивних” теорій інтелектуальних здібностей як якостей, що існують в уявленнях людей (Д.Келлі, Р.Стернберг, О.Г.Шмельов, В.М.Дружинін, Н.Л.Смірнова та ін.). Виявлена тотожність результатів, одержаних при використанні “об’єктивних” – тестологічних, експериментальних і “суб’єктивних” – психосемантичних методів дослідження інтелектуальних здібностей; група дослідників (Р.Рост, Х.Грубер, Л.Л.Гурова та ін.) вважають, що ієрархія структурних складових обдарованості суворо індивідуальна і типології не підлягає. Представники цього напрямку стверджують, що варіативність індивідуального прояву у поєднанні необхідних когнітивних рис – багатоваріантна. У них відсутній типовий стандарт. Це і створює структуру обдарованості.

Дослідники сходяться на твердженні, що дитяча обдарованість є надзвичайно складним соціальним і психічним комплексом, у якому IQ (коефіцієнт інтелекту) є не єдиною ланкою. Рання обдарованість не лише багатofакторна, а й багатополярна. Відповідно спостерігаємо тенденцію теоретичного і практичного розширення змісту поняття “обдарована дитина”. Окремі автори пропонують систему, в якій кожна освітня програма повинна орієнтуватися на свої визначення і авторську систему виявлення обдарованих дітей (С.Говен).

За такого підходу важливо відокремити зміст понять “обдарованість” і “здібності”. Як зазначає В.Д.Шадриков, здібності є властивостями функціональної системи з індивідуальною мірою вираженості в успішності та в якісній своєрідності виконання діяльності. Високі здібності прямо корелюють з високими досягненнями. Важливо, щоб спеціальні здібності, насамперед їх соціальний аспект – “успішність” – не утотожнювались з обдарованістю – “системною якістю функці-

ональних систем, які спільно працюють і реалізують різні психічні процеси” [107, 8].

Таким чином, обдарованим дітям притаманна специфічно структурована система інтеграції психічних функцій (психічний носій обдарованості). Їм властива індивідуальна вираженість, яка може виявлятися в екстраординарних досягненнях дитини, а може перебувати в латентному стані. Окрім цього, як зауважує О.М.Матюшкін, обдарованість є “передумовою творчого розвитку” [70, 90].

Наведену дефініцію трактуємо як значущу для нашого дослідження: будемо використовувати не стільки її педагогічне визначення, скільки педагогічний контекст обдарованості. Передумовами для цього розглядаємо відсутність окремого тлумачення обдарованості у вітчизняній загальній і дошкільній педагогіці як самостійній галузі наукових знань. Педагогіка творчості, яка розв’язує проблеми навчання обдарованих дітей, на жаль, ще не оперує спеціальними визначеннями “обдарована дитина”, “дитяча обдарованість” тощо.

Витоки дитячої обдарованості та її розвитку в період дошкільного дитинства більш послідовно вивчали колективи співробітників лабораторії здібностей і творчості НДІ дошкільного виховання АПН СРСР (пізніше Інституту дошкільної освіти та сімейного виховання РАО) під керівництвом Л.А.Венгера [13;14;15]. На початку 1990-х років за результатами досліджень розвитку розумової обдарованості в дошкільному віці сформульовано основні положення, в яких відображено специфіку освітньої роботи з такими дошкільниками. За вихідну було використано модель опосередкованого розвитку психіки дитини, відповідно зміст поняття "обдарованість" вчені ототожнювали з поняттям "здібності" [15].

Під "обдарованістю" дослідники розуміли високий рівень розвитку здібностей дитини зі стійкими її проявами впродовж тривалого періоду життя з вираженою пізнавальною мотивацією. Здібності вони потрактовували як універсальні орієнтувальні дії в довкіллі за допомогою засобів, специфічних для дошкільників.

На відміну від знань, умінь і навичок, здібності мають неперехідне значення. Відповідно до означеної концепції обдарованості саме високий рівень їх розвитку дозволяє обдарованій дитині швидко орієнтуватися у будь-якому новому завданні, чітко бачити його умови, виокремлювати суттєві відношення, знаходити шляхи його розв'язання у зв'язку зі зміною умов, створювати задуми нових творчих проєктів.

Дошкільне дитинство – найсприятливіший період розвитку образних засобів пізнання. Основними засобами, діями, які творять стрижень здібностей, є різноманітні умовні замітники предметів, образні символи і знаки (насамперед різні моделі, схеми, плани).

За типом завдань розумову обдарованість умовно поділяють на два види: власне пізнавальна, інтелектуальна (виявляється в завданнях на мислення) і творча (виявляється в завданнях на уяву).

Як свідчать дослідження, успішні діти в “тестах інтелекту” можуть успішно виконувати “креативні тести” і навпаки. Для високого рівня загальної розумової обдарованості властиві інтелектуальна й творча обдарованість, що виражаються по-різному. Можливості розвитку обдарованості обумовлюються переструктуруванням системи засобів розвитку пізнавальних і творчих здібностей.

Побічним результатом оволодіння дітьми засобами розв'язання пізнавальних і творчих завдань виступає підвищення інтересу до пізнавальної діяльності та стійке нарощування пізнавальної мотивації. Однак пошуки засобів ефективного впливу на розвиток дитячої обдарованості в сукупності всіх її компонентів потребують подальшого дослідження. Відтак дискутуються причини домінування розвитку творчих здібностей у старшому дошкільному віці. Різні автори (Х.Гарднер, Ю.Дері, П.Торренс та ін.) пояснюють це тим, що в 5-6 –річному віці, засвоївши поодинокі символи, дитина починає немов “грати” з ними, утворюючи різні комбінації, внаслідок чого з'являється велика кількість дитячих малюнків і влучних метафор. Дані

експериментальних досліджень Д.Векслера, Д.Б.Богоявленської, О.М.Дьяченко, Н.Б.Шумакова та ін. свідчать про перевагу творчих здібностей над інтелектуальними.

Теорія Л.А.Венгера знайшла своє продовження у працях О.М.Дьяченко. Її концепція видається продуктивною для нашого дослідження, оскільки нею запропоновано враховувати за додатковий фактор забезпечення розвитку обдарованості реалізацію здібностей у грі та в продуктивних видах діяльності. Саме так дитина може реалізувати свої можливості як суб'єкта діяльності [33]. Модель розвитку дитячої обдарованості представлено О.М.Дьяченко за трьома блоками. Перший – мотивація до відповідного виду діяльності. За умов розумової обдарованості – це пізнавальна активність, що є проявом потреби дитини в розширенні своїх можливостей діяти в нових ситуаціях. Активності притаманний продуктивний характер у структурі цілісного досвіду дитини; другий – операційний, характеризується поняттям „здібності”. У дошкільному віці розумові здібності дитини визначаються насамперед рівнем розвитку її наочного моделювання (пізнавальні здібності) та рівнем розвитку продуктивної уяви (творчі здібності); третій – реалізація, що передбачає наявність можливості втілювати в реальність свої досягнення, оформити результати тощо. У дошкільників для блоку реалізації характерною є можливість прояву власної суб'єктності в різних видах дитячої діяльності.

У контексті підходу О.М.Дьяченко обдарована дитина не просто швидко переходить до навчання за шкільними програмами, а найповніше проживає свій вік (у неї найрозвиненіші характерні для дошкільників здібності й інтерес до пізнавальної діяльності). Автор висловлює переконаність, що зміст і різноманітність дитячих запитань є важливими показниками розумової обдарованості, що дозволяє дитині вступати в більш тривалу і змістовну взаємодію з дорослими, опановувати нові стратегії аналізу різних ситуацій, на протипагу звичайним дітям. Розумові здібності є стрижнем розумової обдарованості. Автор доходить висновку про те, що здібності виступають

основними інтегративними одиницями психічного розвитку. У такому випадку в дитини з'являється можливість вийти в суб'єктну позицію і вона не просто оволодіває досвідом дорослого, а з власних потреб будує нові форми взаємодії з реальністю [34].

Положення Л.С.Виготського про універсальність закономірностей для “нормальних” і “обдарованих” дошкільників уможлиблює пояснення О.М.Дьяченко дитячої обдарованості й специфіки розвитку здібностей з урахуванням їх вікових особливостей: не прискорення розвитку інтелекту дитини, а повніше опанування тими формами дієвого опосередковування, які й характеризують розумові здібності дошкільника. Тобто вікові зміни здібностей є не просто певною неперервною кривою зростання інтелекту дитини, а й мають свої якісні вікові характеристики механізму, що його забезпечує. Означений підхід до проблеми розумової обдарованості та її специфіки в дошкільному віці дозволив розробити систему критеріїв виявлення обдарованих дітей (програма “Обдарована дитина”). Її спрямовано на розвиток пізнавальної активності, розумових здібностей і різних видів діяльності, а їх результати є пріоритетними в роботі з обдарованими.

З-поміж найрізноманітніших визначень змісту поняття “обдарована дитина” хочемо відзначити текст у “Робочій концепції обдарованості”: “Обдарована дитина – це дитина з яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (з внутрішніми передумовами для таких досягнень) у певному виді діяльності” [85,5]. Автори концепції (В.Д.Шадриков, Д.Б.Богоявленська та ін.) пропонують розглядати дитячу обдарованість та аспекти її проявів у дитини в конкретний період. Яскраву і виразну обдарованість дитини в діяльності вони називають очевидною. Натомість ту, що не проявляється – прихованою. Її причини різні – відсутність знань, вади розвитку (заїкування, підвищена тривожність, конфліктний характер тощо), небажання демонструвати свої успіхи через їх несприйняття дорослими в минулому тощо.

Автори пропонують іншу, наближену до попередньої градацію – актуальна й потенційна обдарованість. Виявлена й очевидна обдарованість, тобто зафіксована психологами, педагогами і батьками, є “актуальною”, а діти, які її демонструють, є не обдарованими, а талановитими. Обдарованість з певними психічними можливостями (потенціалами) для високих досягнень, що ще не зреалізована в діяльності через функціональну неспроможність, є “потенційною”.

Зазначимо, що наукова діагностика обдарованості є порівняно молодим явищем, натомість спостерігають за нею здавна. Незаперечним розглядаємо той факт, що обдарованих дітей вирізняє низка особливостей з-поміж їхніх однолітків під час спостереження за їх розвитком. Численні опитування батьків дозволяють виокремити помітні ознаки дітей та кваліфікувати їх за проявами обдарованості: ранній розвиток мови та значний обсяг словникового запасу; раннє оволодіння лічбою, читанням; надзвичайна уважність (обдарована дитина все підмічає); величезна допитливість; зразкова пам'ять (обсяг та швидкість запам'ятовування); багата уява тощо. Окреслені ознаки не слід оцінювати однозначно. Їх наявність не є основним критерієм обдарованості, а їх відсутність не свідчить про неможливість виявити обдарованість за певних умов розвитку дитини.

Коефіцієнт інтелекту (IQ) за результатами тестів не варто розглядати за єдиний критерій оцінки рівня обдарованості дітей, особливо дошкільного віку (К.Хеллер, Д.Б.Богоявленська, О.М.Дьяченко, М.Є.Веракса, А.І.Буличова, А.В. Петровський, О.І.Савенков та ін.). Ю.З.Гільбух радить розглядати кілька груп ознак, що стосуються особливостей сфери пізнання та психо-соціальних особливостей і рівня фізичного розвитку дитини.

До особливостей розвитку пізнавальної сфери дослідниками віднесено: допитливість (потреба в розумових враженнях, інтелектуальному стимулюванні); надчутливість (здатність бачити проблему там, де інші не бачать жодних утруднень); схильність до дивергентних завдань (проблемні й творчі завдання предметної спрямованості); оригінальність мислення (здатність

висувати нові, несподівані ідеї, що різняться із загальноухваленими); гнучкість мислення (здатність швидко і легко знаходити нові стратегії розв'язування, встановлювати асоціативні зв'язки і переходити – в мисленні й поведінці – до абстрактних явищ); легкість продукування ідей (продуктивність мислення, здатність до генерування великої кількості ідей); легкість асоціювання (здатність до вироблення узагальнених стратегій на основі виявлення прихованих від тривіального погляду зв'язків і відношень та їх подальшої деталізації); здатність до прогнозування (здатність мисленнєво уявити спосіб розв'язання проблеми задовго до реального вирішення; інтуїція; здатність уявити можливий варіант дії для її здійснення; здатність реагувати на будь-яку подію заздалегідь); висока концентрація уваги (рівень занурення в зміст завдання; можливість успішної налаштованості за наявності перешкод; сприйняття інформації відносно обраної мети); зразкова пам'ять (здатність запам'ятовувати факти, події, абстрактні символи, різні знаки); здатність до оцінювання (продуктів власної діяльності, розуміння дій і вчинків своїх та інших людей); стійкість і широта інтересів (основа різноманітного досвіду, що слугує вихідним матеріалом для комбінаторики, асоціювання та інших важливих творчих операцій) [23].

З-поміж особливостей психосоціального розвитку обдарованих дітей виокремлено такі: самоактуалізація (прагнення самореалізації особистісних можливостей, внутрішнього потенціалу); перфекціонізм (прагнення доводити результати будь-якої своєї діяльності до її відповідності найвищим вимогам, моральним, естетичним, інтелектуальним еталонам тощо); соціальна автономність (неприйняття конформізму); пізнавальний, моральний, комунікативний егоцентризм (відсутність здатності децентруватися); лідерство (схильність керувати іншими дітьми); схильність до змагання (прагнення до конкуренції); особливості емоційного розвитку (підвищена вразливість); гумор (здатність бачити комічне в найрізноманітніших ситуаціях) [23].

Щодо фізичних особливостей обдарованих дітей варто підкреслити наявність протилежних точок зору: згідно з першою – образ інтелектуально обдарованої і фізично слаборозвиненої дитина; відповідно до другої – обдаровані діти зазвичай вищого зросту, міцніші, здоровіші й гарніші проти ординарних однолітків. Окремі узагальнення щодо фізичних даних обдарованих дітей усе ж можна зробити. А саме: для обдарованих дітей характерний підвищений потенціал життєвої енергії, що обумовлює нижчу втомлюваність, коротку тривалість сну. І оскільки дитяча обдарованість є умовною характеристикою, то навіть найвидатніші здібності не є прямим та достатнім показником досягнень у майбутньому.

Відомий спеціаліст у галузі дитячої обдарованості М.С.Лейтес із цього приводу наголошував на складності прогнозів щодо дітей дошкільного віку, адже ознаки обдарованості здебільшого можуть бути лише ознаками вікової характеристики раннього періоду розвитку дитини, його швидких темпів [158,110]. Класифікуючи різні підходи до проблеми дитячої обдарованості, дослідник виокремлює три категорії дітей, яких у соціально-педагогічній практиці, як правило, вважають обдарованими: 1) з високим IQ; 2) з досягненням видатних успіхів у певному виді діяльності; 3) з високою креативністю.

Натомість М.А.Холодна пропонує виокремлювати шість категорій обдарованих дітей: 1) “кмітливі”; 2) “блискучі учні”; 3) “креативи”; 4) “компетентні”; 5) “талановиті”; 6) “мудрі” [104].

Предметом дисертаційних досліджень стали наукові й освітні аспекти проблеми обдарованості (В.І.Панов, І.А.Зазюн); вікові та особистісні особливості розвитку обдарованих дітей (Я.О.Пономарьов, М.В.Шевченко); методи розвитку здібностей дітей, які виявили обдарованість в інтелектуальній, академічній, творчій, художній і технічній діяльності (В.В.Рибалка, О.І.Кульчицька, І.М.Снітко); специфіка роботи нових типів шкіл як центрів різнобічного розвитку обдарованих дітей та учнівської молоді (В.М.Алфімов, М.І.Босенко, В.Р.Ільченко, Г.В.Коломієць, І.Н.Тараненко, О.Ф.Явоненко й інші); методи психологічної

підтримки обдарованих дітей та психологічної корекції їх розвитку (О.В.Губенко, І.Д.Зверева, Л.Г.Коваль, С.О.Сисоєва, А.О.Фурман); принципи, шляхи та методи розвитку дітей з обдарованістю різного типу (Е.В.Заїка, Т.М.Третяк та інші); підготовка педагогічних кадрів до роботи з обдарованими дітьми (В.О.Моляко); дидактичні аспекти розвитку обдарованості (А.К.Дусавицький, В.В.Клименко, О.Кочерга, О.І.Кульчицька, В.О.Моляко, О.Я.Савченко); нові освітні технології розвитку обдарованих дітей (А.К.Дусавицький, В.О.Моляко); формування обдарованої особистості в системі виховної роботи (Б.К.Бітінас, І.П.Іванов, В.Г.Кузь, Т.І.Сушенко).

У реальній педагогічній практиці вже сформовано певний категоріальний поділ обдарованих дітей. Він є основою диференціації для їхнього навчання. Першу категорію становлять діти з високими показниками загальної обдарованості; другу – з досягненням успіхів у певних видах діяльності (музиканти, художники, спортсмени та ін.). Їх ідентифікують за нескладними “екологічно валідними” методами діагностики (традиція створювати для таких талановитих дітей особливий освітній простір сягає глибини віків). До третьої категорії обдарованих належать діти, які добре навчаються в школі (“академічна обдарованість”).

Результати аналізу зарубіжних і вітчизняних теорій обдарованості засвідчують, що для педагогічного розгляду змісту поняття “обдарованість” обрано такі критерії: якісно своєрідне поєднання здібностей, що забезпечують успішну діяльність; загальні здібності, що обумовлюють діапазон можливостей особистості, умови та своєрідність її діяльності; розумовий потенціал чи інтелект, який забезпечує високий рівень пізнавальних можливостей; сукупність задатків, природних даних, що характеризують вираженість і своєрідність природних передумов індивіда; талановитість, наявність внутрішніх умов для видатних досягнень і діяльності.

2. Наукові основи концепцій обдарованості у вітчизняних і зарубіжних освітніх системах

Розвиток теорії та практики освіти обдарованих і талановитих дітей у зарубіжній та вітчизняній науці корелюють зі змінами в соціальних потребах й соціальному запиті суспільства, з динамікою розвитку психолого-педагогічної науки. Дослідження вчених охоплюють різні аспекти проблеми обдарованості і дотичні до них завдання, зініційовані розкриттям природи феномену обдарованості, її ранньої діагностики, а також розробкою змісту, методів і засобів розвитку таких дітей у процесі їх навчання і виховання в закладах освіти й у родині.

На підставі аналізу результатів досліджень різних аспектів проблеми здібностей та обдарованості у філософській і психолого-педагогічній літературі виокремлюємо визначальні напрями трактування походження природи означеного феномену: перший – доведення природної обумовленості здібностей; другий – узалежненість обдарованості умовами життя та змістом освіти дітей. Зазначимо, що вже перші філософські теорії обдарованості обумовлювали означену проблему змістом виховання з раннього віку.

Із філософів уперше в історії людства положення про те, що “за природою люди близькі один до одного, але у процесі навчання далеко відходять один від одного” висунув Конфуцій [46, 93], оскільки головний сенс навчання вбачав у досягненні своїми учнями ґрунтового загального розвитку, морального і духовного піднесення. Давньокитайський мислитель започаткував реалізацію на практиці ідеї розвитку, яку надалі за різних історичних періодів цивілізованого поступу людства розвивали в давногрецькій філософії Сократ і Демокрит; у давньоримській - Квінтіліан; у італійській - В. да Фельтре, слов'янській - Я.-А.Коменський; у французькій - Ж.-Ж.Руссо; у швейцарській філософії Й.-Г.Песталоцці та ін.

Показово, що вже Конфуцій пропонував спеціально відбирати обдарованих дітей для інтенсивного навчання при дворі

правителя. Оскільки в таких дітей надзвичайно добре розвивалися пам'ять і логічне мислення, тому тут високо поцінювали й заохочували різні форми їх творчої фантазії, здібності до написання літературних творів тощо. Саме в обдарованих учнях убачали гарантів національної могутності та прогресу [46, 72].

Перші спроби охарактеризувати соціальну зумовленість здібностей зроблено у філософських працях Платона. Власне, він запропонував і належно обґрунтував досить широку програму виховання та навчання дітей, простеживши залежність між суспільним устроєм та їхньою освітою. З глибокими переконаннями філософа, потрібно спеціально відбирати та розвивати найталановитіших дітей, суспільство повинно “залучати найкращі натури” до вивчення всього, що найкорисніше державі. Водночас Платон закликав учителів до забезпечення “свободи покликання”, тобто враховування в навчанні особистісних нахилів учнів (сучасна наука трактує такий підхід як диференціацію освіти дотично до покликання людини, суспільних потреб і запитів). На думку давньогрецького мислителя, педагог повинен забезпечувати розвиток здібностей кожного з вихованців, “спрямовувати смаки і нахили дітей до того заняття, в якому вони у майбутньому досягнуть досконалості” [105, 34].

Так, розробку її засадничих положень знаходимо в працях античного мислителя Арістотеля, згодом у відомих релігійних та педагогічних діячів раннього Середньовіччя А.Августина, Ф. Аквінського, англійського філософа Ф. Бекона, слов'янського педагога і громадського діяча Я.-А.Коменського, англійського філософа і педагога Дж.Локка та ін. Так, Я.-А. Коменський у своїх працях багато уваги приділяє розкриттю природи дитини та її здібностей, одним із перших він поділяє дітей за рівнем їх здібностей на групи, а його принцип природовідповідності відіграє в його педагогічній системі роль методологічної основи процесу навчання і виховання. Французький просвітитель Д. Дідро зазначав, що “... людина не народжується нічим. Кожна людина народжується з певною здібністю до чогось” [105, 245].

Особливо значущими для порушеної проблеми вважаємо погляди видатного швейцарського теоретика і практика в царині дитинства - Й.-Г. Песталоцці. Учений убачав головну мету виховання у розвитку всіх природних сил і здібностей людини. Цей розвиток повинен бути всебічним і гармонійним, задля цього педагог радив виявляти в дітях „ступінь розвитку сил” шляхом організації спостережень, ведення щоденників, використовуючи досягнення тогочасної психології. Можемо розглядати рекомендації педагога за своєрідну модель психолого-педагогічної діагностики задатків і загальних здібностей дітей. Їх вивчення не ізольовано, а в цілісному комплексі є характерним для педагогіки Й.-Г.Песталоцці. Прагнення швейцарського педагога проникнути в закони розвитку й психологію дитини були на той час новаторськими і цінними для забезпечення її подальшого поступу. Визначення процесу виховання як “мистецтва сприяння прагненню природи до саморозвитку” [1052] наповнює його глибоким змістом і дає нам підстави припустити, що саме в такий спосіб Й.-Г. Песталоцці заклав підвалини педагогічної психології, на допомогу вмілому і обгрунтованому керівництву природою дитини впродовж століть.

Для дослідження обдарованості розглядаємо цінними думки видатного німецького педагога А. Дістервега про розв’язання різних аспектів проблеми людських здібностей. Зокрема, в статті “Про вищий принцип виховання” він зазначав: “Природні істоти можуть стати лише тим, для чого вони створені. І вони створені для того, до чого мають задатки... Людина також може і повинна стати лише тим, до чого її призначила природа, а про це призначення можна дізнатися за її задатками” [29, 326]. Спираючись на таке розуміння природи людини, А.Дістервег розглядав її розвиток як перманентний процес розкриття закладених природою сил у межах, які передбачені й виражені задатками кожного. Аналогічно до Й.-Г.Песталоцці німецький педагог обстоював переконання щодо характерних для дитини задатків, яким властиве прагнення до розвитку. Задля його забезпечення слід стимулювати задатки відповідно до їхньої природи. У цьому -

основне завдання принципу природовідповідності виховання. Він писав: “Без стимулювання не може бути розвитку. Виховувати – значить стимулювати, теорія виховання є теорією стимулювання, спонування” [29, 45].

Спроби знайти витoki здібностей людини не в божественій зумовленості, а у вроджених особливостях започатковують принципово новий етап у дослідженнях обдарованості. Умовно він припадає на середину XIX століття, коли в дослідженнях людської психіки чільне місце посідає експеримент. Загалом це значною мірою сприяє формуванню психології як самостійної науки. Першовідкривачем емпіричного підходу до вивчення проблеми здібностей і обдарованості розглядаємо видатного англійського психолога й антрополога Ф. Гальтона. Уперше в книзі “Спадковість таланту, її закони та наслідки” учений намагався обґрунтувати авторську концепцію про видатні здібності (геніальність), які є результатом впливу насамперед спадкових чинників [20]. Для доказовості висновків учений статистично проаналізував факти з біографії представників англійської соціальної еліти. Задля цього задіяв життєпис 977 видатних осіб із трьохста сімей.

Подальша робота Ф.Гальтона за означеним напрямом утвердила його в думці про необхідність штучного підтримання і навіть удосконалення інтелектуального потенціалу в людському суспільстві. Для цього “природний відбір” у суспільстві повинен поступитися місцем “штучному відбору”. З метою забезпечення наукового підходу до вирішення соціальних проблем ним створено галузь спеціальних знань під назвою “євгеніка” (від грецьк. *eugenes* – “гарного роду”), не тотожну з медичною генетикою. Головним завданням останньої є вивчення успадкування механізмів наслідування, натомість євгеніка працює над проблемами штучної селекції стосовно людини. На підставі аналізу поглядів англійського вченого можемо стверджувати, що його вчення про індивідуально-психологічні відмінності особи послугувало основами для диференціальної психології, оскільки спиралося на

результати експериментальних і математичних методів дослідження.

Френсіс Гальтона правомірно розглядати засновником психодіагностики і психометрії. Він увів до наукового обігу поняття “тест” (від англ. test – проба), оскільки вважав, що основні виміри індивідуальних особливостей людини фіксуються в мові. Учений запропонував методику дослідження та аналізу проявів індивідуальних особливостей за допомогою різноманітних анкет, тестів, опитувальників тощо. Кореляційний аналіз започаткував вивчення взаємозв’язків між різними параметрами, скажімо, інтелектом і віком людини. Однак теоретичні засади діагностичної програми Ф.Гальтона, а відтак і весь її методичний апарат суттєво різнилися з тими, що стали згодом домінуючими. Попри критику концепції Ф. Гальтона, слід підкреслити, що практично всі дослідники визнавали пріоритетність його поглядів на “олюднення природи генія”. З цього приводу цілком поділяємо погляди сучасного дослідника проблеми обдарованості О.І.Савенкова, який зауважує, що “вирішальна роль у розв’язанні означеної проблеми належить не вищій істоті чи долі, а чинникам, які можна науково й експериментально досліджувати, прогнозувати, цілеспрямовано розвивати” [91, 12].

Незважаючи на багатозначність наукових і побутових трактувань змісту поняття “інтелект”, термін “інтелектуальна обдарованість” увійшов у психологію, а згодом і в педагогіку. Внаслідок розвитку на початку ХХ століття психодіагностики і психометрії, “тестології”, неподільної з іменем відомого французького психолога А. Біне означений термін набув цілком певного змісту. Згідно з його концепцією, розвиток інтелекту в онтогенезі є біологічно детермінований. У співавторстві з Т.Сімоном А.Біне розробив шкалу оцінювання розумових здібностей та започаткував формування тестологічної парадигми в дослідженні інтелекту. Припустивши, що дитина конкретного віку повинна володіти певним набором знань, умінь і навичок, дослідники розробили тестові завдання з відповідною шкалою оцінок. Їх поступове ускладнення задля визначення межі

можливостей дитини обумовили визначення її “розумового віку” [8].

Варто зазначити, що авторські методики будувалися на уявленнях про когнітивну природу інтелекту, натомість у Ф.Гальтона - на визначенні особливостей сенсорного розвитку. Французький учений намагався виявити загальні здібності до пізнавальної діяльності. Він оцінював інтелект з урахуванням рівня сформованості не лише певних пізнавальних процесів (запам'ятовування, просторове розрізнення тощо), а й опанування соціальним досвідом (обізнаність з докільям, розуміння значень слів, здатність до моральних оцінок та ін.). Практично всі завдання тестових комплексів з'ясовували рівень розвитку конвергентного (логічне, односпрямоване, послідовне) мислення, тобто орієнтувалися на виявлення лише однієї і при цьому не найважливішої характеристики розумового розвитку. Водночас отриманий за такими методиками показник - “коефіцієнт інтелекту” (IQ) – розглядали за універсальну характеристику розумового рівня розвитку.

За результатами аналізу праць послідовників А.Біне в царині теоретичних моделей інтелекту та методів його діагностики (Л.Термен, Р.Мейлі, Дж.Равен і Л.Пенроуз, Р.Амтхауер, Р.Кеттелл, та ін.) хочемо актуалізувати спробу вчених удосконалити методики і почасти створити нові. Проте, практично всі тестові завдання з визначення IQ залишалися і надалі конвергентними. На нашу думку, зміст понять “інтелект” та “інтелектуальна обдарованість” потрактовувався звужено. Так, на відміну від Ф.Гальтона, в розвитку інтелекту А.Біне особливого значення надавав впливу зовнішнього середовища. На цій підставі вчений уперше запропонував серію навчальних процедур задля підвищення якості коефіцієнта функціонування інтелекту, чим, вважаємо, і започаткував створення системи засобів його цілеспрямованого розвитку [7].

Більшістю послідовників А.Біне визнавалася концепція фіксованого інтелекту. Відповідно інтелект розглядали за генотипічну установку, що стабілізується приблизно у

восьмирічному віці. Отож коефіцієнт інтелекту дитячого віку слугував довгостроковим показником розумового розвитку особистості (Г.Мюлер, Г.Мюнстерберг, Е.Торндайк, Е.Ебінгауз та ін).

Наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття зароджується концепція функціонального підходу до вивчення проблеми обдарованості в межах асоціативної психології. Її прихильники (А.Бен, В.Вундт, Д.Мілль, Г.Спенсер та ін.) вважали, що душа володіє трьома основними властивостями: почуттями, волею і мисленням, узагальнено – інтелектом. Особливо акцентували на пізнавальних процесах (функціях). Окрім мислення, вчені відносили до них увагу, пам'ять, сприймання тощо. На основі досліджень розроблялися методики вимірювання індиві-дуальних відмінностей для ідентифікації обдарованих дітей [16].

З початку ХХ століття у поглядах учених помічаємо значні зміни. Їх обумовлює визнання наукової діяльності як вищого виду творчості. Філософи, психологи і педагоги обстоюють прояви обдарованості не лише в художній діяльності, а й у науковій творчості й науковому мисленні.

Аналогічні твердження спонукали прибічників концепції інтегративного підходу до ототожнення змісту понять “загальна обдарованість” та “інтелектуальна обдарованість” (Е.Мейман, Д.Фребес та ін.). У подальшому вони частково дискредитували вивчення проблеми обдарованості загалом і спробували протиставити інтелект і творчість, а часково й інтегрувати на основі нових методологічних засад (Дж.Гілфорд, В.Лоуенфельд, Дж.Рензулі, П.Торренс та ін.).

За наступним напрямом у межах концепції інтегративного підходу розвивалась ідея про обдарованість як про сумарне, інтегральне, особистісне утворення, що визначально впливає на продуктивність діяльності індивіда. Його прихильники (Е.Клапаред, В.Штерн та ін.) не ідентифікували зміст понять “загальна обдарованість” та “інтелект”. За їхніми твердженнями, обдарованість передбачає наявність й інших якостей, водночас з низкою особистісних властивостей [16]. Зокрема, німецький пси-

холог і філософ В. Штерн визначав обдарованість як “загальну здатність індивіда свідомо налаштовувати своє мислення на нові вимоги, як загальну здатність психологічного пристосування до нових завдань і умов життя, здатність налаштовуватися на нові вимоги шляхом доцільного використання інтелектуальних засобів”. Таким чином, обдарованість одночасно трактувалась дослідником як рівень і тип реагування індивіда на вимоги життя, як вроджений феномен, обумовлений процесами саморегуляції особистості. Учений увів поняття “коефіцієнт обдарованості”, який вираховували за співвідношенням розумового і хронологічного віку особи.

Спираючись на результати аналізу джерельної бази дослідження, визнаємо, що уявлення про обдарованість як можливість адаптації до нових життєвих ситуацій, адекватно репрезентує не лише сутність проблеми, а й одночасно пропонує шляхи вирішення її актуальних аспектів. Однак акцентована В.Штерном розумова обдарованість, як еквівалент загальної обдарованості, зніціювала абсолютизацію змісту поняття “розумова (інтелектуальна) обдарованість”. Німецький дослідник визнавав необхідність відокремлення інтелектуальної обдарованості від емоційних і вольових властивостей індивіда, визначивши її місце поміж інтелектуальними функціями.

Заслуговують на увагу надбання американської психології в контексті проблеми дослідження. Визначення природи обдарованості започаткував Л.Термен шляхом адаптування тестів А.Біне задля їх використання в американських школах. Сьогодні тести Стенфорд-Біне широко застосовуються в роботі з дітьми від 2,5 до 16 років з дотичними до віку варіантами завдань [28]. У тесті представлено шкалу вимірювання загальної обізнаності, рівня вербального розвитку, сприймання, пам’яті, здатності до логічного мислення.

Сучасними вченими „генетичне дослідження генія” Л.Термена визнано видатним дослідженням природи обдарованості та її динаміки. Лонгітюдні дослідження американського психолога та його співробітників обумовили

ідентифікацію обдарованості з високим коефіцієнтом інтелекту. Підставами для цього виступили уявлення про діяльність (вроджена і незмінна характеристика людини впродовж життя), яку можна звести до одного загального (генерального) фактора – інтелекту – й оцінити загальним показником – його коефіцієнтом (коефіцієнтом інтелекту). Вивчення зводилося до відстежування долі дітей-носіїв високого показника інтелекту. Можемо констатувати, що в подальшому такий підхід зазнав різкої критики в психологічній літературі з двох причин: по-перше, зміна коефіцієнта інтелекту відбувається згідно з індивідуальним розвитком; по-друге, обдарованість виявляється не лише в інтелектуальній, але й в емоційній, пізнавальній і творчій сферах.

Учені (Р.Б.Кеттел, Дж.Гілфорд) акцентували увагу на важливості у розвитку обдарованості творчого потенціалу й мотиваційних особливостей, інтересів особистості, спеціальних здібностей, а також умов соціального оточення та навчання [21; 109].

Водночас окремі вчені (Г.Айзенк, Д.Векслер, Р.Стернберг та ін.) дійшли висновку, що для досягнення значних результатів у різних сферах діяльності потрібний не стільки інтелект (чи не те, що вимірюється за допомогою системи IQ), а складніша якісна своєрідність психіки: її здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, моделювати нетрадиційні стратегії й способи розв'язання проблемних завдань, тобто “креативність”, що охоплює сукупність мислительних процесів і якостей особистості [31].

До мислительних компонентів креативності віднесено дивергентне – творче (за Дж.Гілфордом) і нешаблонне – (за Е. де Боно) мислення. Е.Фромм вважає, що мотиваційну креативність забезпечує “емоція здивування” та глибоко розвинена пізнавальна активність.

На початку 50-х років ХХ століття зміст поняття “креативність” почали ототожнювати з поняттям “інтелект”, нівелюючи його монопольне право на репрезентування універсальної особистісної характеристики – обдарованості.

Цьому сприяли дослідження різних аспектів проблеми продуктивного мислення в західноєвропейській та американській психології (М.Вертгеймер, Дж.Гілфорд, К.Дункер, В.Лоуенфельд, В.Келлер, Н.Майер, П.Торренс та ін.). Результати їх наукових досліджень обумовили диференціацію змісту понять “інтелект” і “креативність”, а згодом – їх інтеграцію на засадах принципово відмінних від попередніх [31; 32].

Загалом, за результатами аналізу джерельної бази дослідження проблеми творчих здібностей і креативності можемо виокремити тут три підходи: заперечення існування творчих здібностей (А.Танненбаум, М.Воллах, А.Маслоу); абсолютна незалежність творчих здібностей від інтелекту (Дж.Гілфорд, К.Тейлор, Г.Груббер); узалежнення високого рівня розвитку творчих здібностей високим рівнем інтелекту індивіда і навпаки (Д.Векслер, Г.Айзенк, Р.Стернберг).

Зазначимо, що дослідження розвитку творчих здібностей поступово стає пріоритетним напрямом у зарубіжній психології. Її вивчення в 60-х роках ХХ століття призвело до заміни усталених уявлень про обдарованість як однорідну за структурою характеристику, багатомірним і багатоаспектним поняттям (Ч.Спірмен, Д.Пьєрон).

Проблему інтерпретації результатів факторного аналізу обумовлено роботами Ч.Спірмена, послідовника теорії Ф.Гальтона. Англійський психолог продовжив дослідження, в основу яких було покладено дві основні ідеї: єдина природа здібностей та їх спадковість. Визначальною ознакою обдарованості, за Ч.Спірменом, виступає високий рівень “розумової енергії з єдиною природою, що входить у всі види мислительної діяльності” [26, 231]. Теорія англійського дослідника ґрунтувалась на факторному підході до оцінювання розумових здібностей. Особливого розвитку в його працях набув зміст поняття “генеральний фактор” (G) інтелекту. Саме за його допомогою визначали позитивні кореляції між будь-якими тестами інтелекту, а також “специфічний” (S) – для кожного виду здібності.

Зокрема, Ч.Спірмен вважав, що всі види інтелектуальної активності об'єднує одна фундаментальна функція (чи група функцій), натомість решта специфічних елементів повністю вирізняються для кожної форми прояву активності. Ідеї Ч.Спірмена продовжив у дослідженнях Д.П'єрон. Учений пов'язав загальний фактор з асоціативними функціями мозку, визнавши умовно-рефлекторні основи обдарованості як особливість життєвого досвіду і рефлекторної діяльності мозку.

Наступним етапом у розробці методів факторного аналізу інтелекту можемо вважати формування “мультифакторної теорії” (Л.Терстоун, І.Торндайк, І.Хаген та ін.). Її засновники вважали за неможливе існування одного загального фактора для розумових здібностей, оскільки вони охоплюють значну кількість спеціальних, незалежних один від одного факторів. Їхнє число вирізняється тенденцією зростання, примноження.

За своєрідний конгломерат інтегративного й різнофакторного (функціонального) підходів можемо класифікувати ієрархічну концепцію Р.Вернона. Учений спробував синтезувати “генеральний” фактор з багатьма спеціальними факторами за допомогою проміжних - вербального і невербального інтелекту. За твердженням дослідника, кожен з них визначає різні аспекти здібностей [26].

На підставі досліджень ієрархічної моделі структури здібностей ученими (С.Барт, Д.Векслер та ін.) розмежовано різні фактори діагностики інтелекту. Відтак найбільшого визнання і популярності набув монометричний метод англійського психолога Г.Ю. Айзенка та його послідовників [1]. Дослідники використали цей метод на вивчення біологічного, психометричного і соціального типів інтелекту. Вимірювання психометричного інтелекту тестом IQ дозволяло наблизитись до тих його меж, які віддзеркалюються в конкретних фіксованих показниках. Так, 70 % психометричного інтелекту обумовлені спадковістю, а решта 30 % – чинниками довкілля (виховання в сім'ї, освіта, культура, соціоекономічний статус).

Загалом факторні методи розробляли для вивчення індивідуальних особливостей інтелекту. Проте, факторний аналіз, за твердженням багатьох учених, не сприяв поясненню процесів, які в єдності обумовлювали інтелектуальну поведінку індивіда. Факторний аналіз уможлиблював розуміння лише кореляції між пунктами тестів та інтелектуальної обдарованості [31; 33;36; 57; 70].

Як бачимо, запропоновані психологами-дослідниками інтелектуальної обдарованості – моделі класифікації, діагностики, розвитку інтелекту і здібностей стали своєрідними віхами в науці та слугували джерелами для подальших пошуків.

Для повноти цілісної картини ретроспективи розвитку феномена обдарованості та його сучасного стану вважаємо за необхідне вдатися до аналізу психолого-педагогічних концепцій у сучасній зарубіжній та українській науці.

Наприкінці ХІХ століття в контексті матеріалістичних ідей, природу здібностей досліджували видатні фізіологи І.М.Сеченов та І.П.Павлов [224]. У їхніх працях уміщено послідовний виклад матеріалістичного розуміння психічної діяльності. Вивчаючи матеріалістичний субстрат психічних процесів – мозок, І.М.Сеченов обґрунтував рефлексорну теорію діяльності, яка виступила основою для вчення І.П.Павлова про вищу нервову діяльність. Дослідження вченого довели існування індивідуальних особливостей, що обумовлюють типи вищої нервової діяльності. Було встановлено, що в мозку під впливом зовнішніх чинників і залежно від властивостей типу нервової діяльності виникають і закріплюються різні системи умовних зв'язків. Вони можуть суттєво вплинути на перебіг нервових процесів. Відтак окреслювалися реальні шляхи вивчення нейродинамічних засад індивідуальних відмінностей особистості за її здібностями.

Погляди І.М.Сеченова й І.П.Павлова суттєво вплинули на світогляд відомого представника природничонаукового напрямку в психологічній науці В.М.Бехтерева. Створену вченим галузь – рефлексологію – пронизувала рефлексорна теорія І.М.Сеченова [22]. Під керівництвом В.М.Бехтерева відкрито першу експери-

ментальну лабораторію для досліджень обдарованих і талановитих дітей у 1885 році.

З першої половини ХХ століття продовжуються дослідження різних аспектів проблеми обдарованості: соціальна необхідність її виявлення та розвитку (О.П.Болтунов, Є.В.Гурьянов, О.О.Смірнов, Г.І.Россолімо, П.А.Шеварєв та ін.); походження та структура обдарованості (П.П.Соколов, К.Г.Сотокін); формулювання змісту пріоритетних понять (В.М.Екземплярський, П.П.Блонський) та ін.[5; 9; 86; 35].

Діагностичні методи виявлення обдарованості в дітей старшого дошкільного – молодшого шкільного віку вперше використав В.М.Екземплярський. Він запропонував розробляти спеціальні програми навчання обдарованих дітей і створювати з цією метою спеціальні школи. Дослідник розглядав обдарованість як вроджений феномен, водночас не заперечуючи впливу виховання і довкілля (умови життя) та діяльності [35]. Він намагався не лише обґрунтувати зміст поняття "обдарованість", а й визначити методи її вивчення. За його твердженнями, обдарованість є першою особливістю поняття "інтелектуальне життя"; другу - він убачав у конфлікті між практичними і теоретичними тенденціями розвитку тогочасної диференціальної психології.

Погляди В.М.Екземплярського відображено в подальших дослідженнях зі створення діагностичних методик для виявлення обдарованості дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, зокрема в працях Г.О.Люблінської, О.І.Макарової, П.П.Соколова, О.П.Болтунова, П.О.Шеварєва та ін. [20; 65; 66].

Використання психологічних концепцій і теорій розглядаємо характерною рисою розвитку педагогічної науки початку ХХ століття. Її найвідоміші представники (П.П.Блонський, О.Ф.Лазурський, П.Ф.Каптерєв) обстоювали силу і можливості творчої саморегуляції, самореалізації кожного вихованця: чуйне ставлення до інтересів і потреб дитячої натури; пріоритет ненасильницьких, авторитарних методів педагогічного впливу як стрижневих компонентів антрополого-гуманістичного напрямку в

психології та педагогіці. П.П.Блонський розумів мету виховання не як щось зовнішнє, спеціально задане. Її слід співвідносити з природою дитини: виховання – це розвиток природних потенцій людини, яка росте; воно спирається на певні об'єктивні закономірності дитячої психіки і соматичні структури організму. Отож обдарованість є здатністю пристосування до нових завдань і умов життя. Середовищу в розвитку означеного феномену належить особлива роль [9]. Ідеї дослідника відображено в педологічних концепціях з передбаченням “законів дитинства”, вивчення індивідуальності з одночасним орієнтуванням на “масову дитину” та використання стандартних характеристик її особливостей (морфологічних, фізіологічних, психологічних) [10].

До проблеми здібностей вдавався і О.Ф.Лазурський, трактуючи обдарованість людини як розвиток її вроджених здібностей відповідно до умов життя, виховання та освіти: вони сприяють чи утруднюють розвиток природних здібностей. У праці “Класифікація особистостей” він виокремлює три рівні обдарованості: низький, середній і високий. На низькому – особи є недостатньо пристосованими до довкілля з нерозвиненим творчим мисленням й уявою та з характерною гарною пам'яттю, це виконавці простої та одноманітної діяльності. Середній рівень визначається здатністю пристосовуватися до навколишнього середовища завдяки вродженим здібностям, що забезпечують успіх у професійній діяльності. Вищий рівень обдарованості – це високорозвинені, талановиті й навіть геніальні особистості не лише з ефективним пристосуванням до довкілля, а й прагненням переробити, видозмінити відповідно до потреб. Основну відмінність генія О.Лазурський вбачає у багатстві його духовного життя та інтенсивності “душевних” процесів [53, 31].

На підставі аналізу цих поглядів відзначаємо низку важливих для даної проблеми аспектів: 1) здібності розглядаються з позиції еволюційної концепції, як один із компонентів цілісної особистості; 2) здібності є розкриттям властивостей художнього типу обдарованої людини. Однак

концепція О.Ф.Лазурського, на нашу думку, є суперечливою, адже стверджується вродженість здібностей і недооцінюється вплив фізичної праці на суспільний розвиток, відтак непростежується і зв'язок здібностей з іншими властивостями особистості (відношеннями); не показано способи переходу від одного рівня обдарованості до іншого.

Суттєвий внесок у вирішення проблеми обдарованості належить П.Ф.Каптерєву, що розглядав випадки “однобічної” розумової обдарованості як однієї з можливих передумов “однобічної” навчальної спрямованості. На його думку, “однобічна розумова обдарованість” і “спеціальні розумові здібності” не є синонімами: “Коли ми говоримо, що дитина має великі спеціальні здібності (скажімо, у сфері музики), це не передбачає, що її інші здібності не розвиваються на тлі високого загального інтелекту” [43, 54]. Головним обов'язком вихователя П.Ф.Каптерєв вважав розвиток душі дитини. Величезну роль у цьому процесі він відводив школі, яка повинна прагнути виховувати видатних діячів науки і мистецтва, професіоналів для певної галузі знань. Стверджував, що “школа своїм учінням найглибше вплине в тому випадку, коли вона буде відповідати природним задаткам учнів, їх смакам, схильностям і здібностям, буде надавати їм можливість широкої свободи в заняттях будь-якими предметами” [43, 355]. Відтак в організації процесу навчання в школі необхідно враховувати індивідуальні особливості дітей та їхні інтереси до навчальної діяльності. Водночас, П.Ф.Каптерєв застерігав від “вирівнювання” здібностей, “гальмування” видатних якостей і вважав, що необхідно враховувати очевидні задатки обдарованої дитини, добираючи відповідний тип шкільного навчання.

З-поміж тогочасних українських учених і практиків, які вивчали розвиток пізнавальних інтересів і творчих здібностей дітей, особливий внесок належить С.Ф.Русовій. Вона вбачала головне завдання виховної системи в створенні можливостей для виявлення творчих сил дитини, формування її людського начала. Виховним закладом прилучення дитини до культури свого

народу С.Ф.Русова розглядала національний дитячий садок, адже виховання “на рідному ґрунті” активізує її творчу діяльність, “розворушує її думки, її цікавість” [90б, 143].

Виховання і навчання дошкільників, за С.Русовою, повинно забезпечуватись дотриманням психологічних умов, з-поміж яких першорядною має стати вимога індивідуалізації виховних впливів, урахування того, “що найближче духовному складу” дитини [90, 36]. Метою виховання дітей дошкільного віку мають бути не знання, а збудження їхніх духовних сил, розвиток пізнавальних здібностей та виховання почуттів. С.Русова вважала, що до дитини потрібно підходити лагідно, “привернути її до себе повагою до її індивідуальності, треба збудити її цікавість, тоді виявиться її талановита вдача й озветься глибока чулість” [90, 105].

Соціокультурні умови початку ХХ століття зніщували нові вимоги до вирішення проблем обдарованості. Основи дослідження її природи і шляхів формування ґрунтувалися на філософському розумінні здібностей - “комплексу психологічних властивостей людини, що роблять її придатною до певного виду професійної діяльності. Формування здібностей передбачало засвоєння індивідом вироблених людством у процесі історичного розвитку способів діяльності” [33].

Вагомий внесок у розробку ідей обдарованості належить відомому психологу Л.С.Виготському. Він розглядав зміст поняття „обдарованість” генетично обумовленим компонентом здібностей, що розвивається у відповідній діяльності чи деградує за її відсутності. За його твердженнями, розвивальним для дитини є лише таке навчання, що спирається на зону її найближчого розвитку. Розвиток повинен здійснюватися з урахуванням спадкових передумов [19].

За Л.С.Виготським, специфіка розумової обдарованості в дошкільному дитинстві полягає не в прискореному розвитку інтелекту дитини, а в більш повному засвоєнні тих форм дійсного опосередковування, якими і характеризуються розумові здібності дошкільника. Теорію здібностей Л.С.Виготського відображено в

працях його учнів (Л.А.Венгера, О.В.Запорожця, Д.Б.Ельконіна), які трактували здібності як “орієнтувальні опосередковані дії, що дозволяють розв’язувати завдання різної складності” [12; 14; 38; 36; 39].

Таким чином, Л.С.Виготський розглядав саме діяльнісну спрямованість обдарованості, що очевидно межувало з офіційно усталеним положенням про обдарованість. Саме в діяльності діти найпомітніше виявляють свої індивідуальні особливості: темпи поступу, своєрідність прийомів, значущість кінцевих результатів, активність, дисциплінованість, кмітливість тощо.

За результатами аналізу досліджень щодо обдарованості у вітчизняній науці, виокремлюємо два періоди. Перший – 1909 – 1917 роки, другий – 1920 – 1936 роки. Проблематика досліджувалась аналогічно до знахідок зарубіжних учених, і водночас з’являлися й певні оригінальні концепції. Скажімо, Г.І.Россолімо (представник асоціативної психології) вивчав проблеми пізнавальних процесів людини: уваги, волі, сприймання, запам’ятовування, механізми встановлення асоціацій, а от розроблені ним методи діагностики включали дослідження осмислення, комбінаторних здібностей, кмітливості, уяви та спостережливості, що і прислужилося при дослідженні проблеми обдарованості [86].

У галузі діагностики з-поміж методів вивчення феномену обдарованості поширювалися методи А.Біне, Біне-Сімона, Біне-Термена та ін. Особливо це стосувалось вивчення генетико-фізіологічних відмінностей дітей, обстеження їх психічних особливостей. За їх участю створено достатньо розгалужену систему професійної, технічної, художньої та педагогічної освіти, а також їх застосовували в науково-дослідницькій роботі з вивчення специфіки різних видів індивідуально-зорієнтованого виховання.

Задля його реалізації залучали до участі не лише загальноосвітні школи, а й найрізноманітніші типи навчально-виховних закладів, з урахуванням різних запитів дітей, їх психолого-фізіологічних особливостей (навчальні заклади

соціального та дошкільного виховання, початкові школи першого ступеня, дослідно-показові заклади, заклади для роботи з беспритульними дітьми, для виховання дітей з відхиленнями від норми тощо).

Однак постанова ЦК ВКП(б) “Про педологічні викривлення в системі Наркомосу” від 4 липня 1936 року унеможливила подальші дослідження в галузі обдарованості, перервала розробку конкретних методів діагностики інтелектуального потенціалу обдарованих дітей. Психолог О.І.Доровський зазначає, що постановою було визначено приблизно на п’ятдесят років особливі напрями вітчизняних досліджень обдарованості й здібностей, а внаслідок “залізної завіси” між СРСР і закордонними досягненнями світової науки було втрачено важливі зв’язки.

У вітчизняній педагогіці й психології періоду 40-70 років ХХ століття проблема обдарованості досліджувалась у контексті психології здібностей. Особливо значущими за означеного періоду розглядаємо дослідження Б.М.Теплова. Учений трактував обдарованість з опертям на поняття здібностей – “індивідуально-психологічних особливостей, що відрізняють одну людину від іншої, які мають відношення до успішного виконання певної діяльності чи багатьох видів діяльностей” [97, 22]. Б.М.Теплов обґрунтував характер їх розвитку, довівши, що успішне виконання конкретної діяльності забезпечується не окремою здібністю, а їх синтезом. Отже, можемо констатувати, що йдеться про якісно нове утворення особистості – обдарованість. У її змісті автор убачав “якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість тієї чи іншої діяльності; своєрідність змісту понять “обдарованість” і “здібності” полягає в тому, що властивості людини розглядаються з точки зору вимог, які висуває людині та чи інша практична діяльність” [97, 31]. Теоретичні дослідження Б.М.Теплова уможливили перехід до розробки методик визначення властивостей нервової системи в навчальній і трудовій діяльності.

Таким чином, за даними досліджень Б.М.Теплова, здібності не правомірно зводити до обсягу опанованих знань, умінь і навичок, вони визначаються легкістю і швидкістю їх набуття. Учений рішуче заперечував не лише спадковість здібностей, а й їх уродженість. Так він довів, що здібності є продуктом індивідуального розвитку, вони розвиваються і виникають у діяльності.

Під впливом результатів досліджень Б.М.Теплова в тогочасній науці визнано точку зору, згідно з якою здібності формуються в діяльності у складній системі взаємовідносин і взаємодії індивіда з іншими людьми. Їх природною основою однозначно виступають задатки, і саме вони обумовлюють індивідуальні психофізіологічні відмінності людей (С.Л.Рубінштейн, М.С.Лейтес, І.В.Равич-Щербо, В.С.Мерлін, В.Д.Небилицин, К.К.Платонов, В.А.Крутецький, Е.О.Голубєва, Ю.З.Гільбух та ін.). Послідовники Б.М.Теплова приділяли особливу увагу доведенню кореляційних зв'язків між фізіологічними показниками та результатами діяльності (успішністю навчання, продуктивністю праці, показниками розв'язання тестів тощо).

Важливо зауважити, що і С.Л.Рубінштейн запропонував таке тлумачення обдарованості, за яким це - "сукупність всіх даних людини, від яких залежить продуктивність її діяльності". Під спеціальними він розумів "відношення цієї загальної обдарованості до окремих спеціальних галузей діяльності" [88, 6]. У спеціальних здібностях виявляється загальна обдарованість людини, і водночас вони взаємопроникають і взаємодоповнюють одні одних, перебуваючи в єдності [87; 264].

Обґрунтоване у працях С.Л.Рубінштейна положення про розумову обдарованість надалі досліджували Н.О.Менчинська та З.І.Калмикова [42]. На їхню думку, загальною розумовою здібністю до опанування знаннями слід розглядати навченість як "сукупність інтелектуальних властивостей людини, від яких залежить продуктивність її навчальної діяльності" [42, 37]. До таких властивостей ученими віднесено узагальненість, усвідомленість, гнучкість, стійкість і самостійність мислительної діяльності. Ці-

ним розглядаємо їх твердження щодо розвитку кожної властивості й характеру їх поєднання, які визначаються індивідуальними відмінностями навченості кожної особи.

У дослідженні обдарованості спираємося на думки фундатора сучасної української психологічної школи Г.С.Костюка. Учений вважав здібності стійкими властивостями людини, що виявляються в її навчальній, виробничій та інших видах діяльності і є умовою її успіхів. У праці “Здібності та їх розвиток у діяльності” учений стверджував, що здібності є результатом розвитку і вони формуються на ґрунті вроджених передумов під визначальним впливом суспільних умов існування кожної людини, її навчання і виховання [51] Учений доводив, що кожній людині властива певна обдарованість, тобто вже від природи вона наділена певними потенціями для розвитку своїх здібностей. Однак для цього потрібні відповідні суспільні умови, взаємодія індивіда із середовищем, його різноманітна діяльність. Особливо значущою для нас є думка Г.С.Костюка про необхідність цілеспрямованого дослідження взаємних зв’язків цілісної структури творчої особистості, вихідні характеристики, рівні та особливості її розвитку, а також виявляти провідні тенденції, що зумовлюють позитивну трансформацію сучасного соціуму, формування обдарованої особистості як “систему систем” [52, 26].

У контексті проблеми розвитку творчої обдарованості надзвичайно цінними розглядаємо наукові погляди і досвід практичної діяльності В.О.Сухомлинського [95]. Педагог-гуманіст трактував творчу діяльність як одну з умов формування особистості. Завдяки творчості збагачується її емоційне життя, розкриваються задатки, здібності й нахили. З цього приводу вчений писав: “Осмислення своїх здібностей, відчуття успіху в улюбленій справі – серйозний фактор розвитку самосвідомості й передумова моральної зрілості особистості. В.О.Сухомлинський вважав надзвичайно важливою справою залучення всіх без винятку учнів до гурткової роботи з більшим чи меншим обсягом дослідництва, надання їм, насамперед здібним і обдарованим

права самостійного створення різновікових дослідницьких товариств.

На особливу увагу в контексті заслуговує концепція обдарованості М.С.Лейтеса та його тлумачення обдарованості як сукупності всіх здібностей особистості. Водночас її специфічні властивості розкриваються в “особливостях опанування навичками, в умінні адекватно реагувати на ситуацію, в творчій природі досягнень” [57, 37]. Яскраво вираженою є гуманістична позиція автора щодо розвитку обдарованості, оскільки поняття “обдарованість” він трактує досить широко [54; 55; 56; 57]. Спираємось на виокремлені дослідником два шляхи її розвитку: 1) “вундеркіндний” (прискорений розумовий розвиток), що вирізняється підвищеною розумовою активністю; 2) “невундеркіндний” (поступовий розвиток з повільним нарощуванням здібностей). Їх розквіт випадає не на ранній, а на більш зрілий вік.

Аналізуючи вікову чутливість (сензитивність) дитячого віку, М.С.Лейтес розглядає психічні особливості, що є “потенціалом” дитини, тобто спеціальними передумовами її подальшого розвитку. Учений пропонує розрізняти три категорії здібних дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: а) діти з раннім розвитком інтелекту; б) діти з яскраво виявленими здібностями до окремих наук і видів діяльності; в) діти з потенційними, неяскраво вираженими здібностями [54].

На думку автора, термін “обдарованість” щодо дітей варто використовувати дещо умовно, оскільки він слугує лише для означення “своєрідної реальності”. За основну характеристику обдарованості, вказує вчений, слід вважати вікові особливості дитини. Вони якісно різняться її з особливостями дорослої людини і безпосередньо відбиваються на дитячих здібностях.

За результатами досліджень М.С.Лейтеса вченими виокремлено два основних, до певної міри універсальних, фактори обдарованості. Це – розумова активність кожної дитини та її здатність до саморегуляції. Вони є необхідними умовами застосування здібностей у найрізноманітніших видах діяльності,

отож є факторами розвитку і загальних здібностей. Розумова активність властива кожній здоровій дитині й засвідчує її природно зумовлену потребу в розумових враженнях та зусиллях. Кожен віковий період дитинства є якісно своєрідним ступенем розвитку розумової активності, на яку теж впливають вікові зміни – легкість збудження активності, її інтенсивність і стійкість та ін. [57].

Щодо другого загального фактора розвитку здібностей, то вчений визначає саморегуляцію, яка забезпечує успішність учіння і продуктивних видів діяльності, збільшує розвиток можливостей дитини. Рівні та способи саморегуляції перманентно змінюються, забезпечуючи процеси становлення загальних розумових здібностей. Особливості саморегуляції обумовлені властивостями нервової системи кожного вихованця. Окрім цього, на становлення обдарованості впливає і відповідність та співвідношення обох факторів.

Для концепцій сучасного етапу вивчення проблеми обдарованості характерний системний підхід. (Е.О.Голубева, В.Д.Шадриков, О.М.Матюшкін). Учені розглядають здібності й обдарованість як підструктуру особистості. Їх вивчення передбачає комплексне розуміння єдності природного й соціального. Дослідниками запропоновано нову класифікацію здібностей, узгоджену з основними “блоками” діяльності та життєдіяльності людини, що їх виокремив Б.Г.Ананьєв: пізнання, якому відповідає працездатність як фактор обдарованості (М.С.Л-йтес); здатність до праці (І.В.Рождественська), професійна придатність і трудова активність (К.М.Гуревич, В.Д.Шадриков) [26; 107].

У дослідженнях В.Д.Шадрикова обдарованість розглядається як “системна якість неподільних функціональних систем, що реалізують різні психічні процеси, включені до функціональної системи діяльності. Їм характерний індивідуальний вимір вираженості, що виявляється в якісній своєрідності виконання діяльності” [328, 5]. Таким чином, можемо розглядати

результати досліджень цього вченого дотично до функціонального підходу до вивчення здібностей та обдарованості.

Суттєвий внесок у вивчення обдарованості належить М.О.Холодній. Вона розглядає актуальний аспект проблеми - інтелект і психологічні механізми формування інтелектуальної обдарованості [103; 104]. Інтелектуальна обдарованість є “результатом тривалого внутрішнього процесу вибудовування і зростання індивідуальних, когнітивних ресурсів особистості. Їх напрями визначаються специфічними формами організації пізнавального досвіду, що характеризують унікальність розуму особистості” [103, 39]. На підставі основних проявів інтелектуальної обдарованості правомірно виокремити три рівні, які характеризують різні аспекти роботи інтелекту. Це - рівень інтелектуальних здібностей, рівень інтелектуального контролю та рівень інтелектуальних критеріїв. Запропонована М.О.Холодною модель інтелектуальної обдарованості уможливило виявлення ранньої обдарованості (феномен вундеркіндів) і власне інтелектуальної обдарованості, обумовленої інтелектуальним успіхом у реальній діяльності (феномен талановитості).

У 70-80 роках ХХ століття дослідження творчого потенціалу індивіда дозволили О.М.Матюшкіну впритул підійти до феномену обдарованості [70]. Учений, спираючись на дослідження М.С.Лейтеса, Е.О.Голубєвої, О.В.Запорожця, М.М.Поддякова, Я.О.Пономарьова, та ін. обґрунтував концепцію творчої обдарованості й виокремив її основні структурні компоненти: пізнавальну мотивацію, дослідницьку творчу активність, оригінальні рішення, ідеальні еталони [69]. Їх формулювання базуються на дослідженні автором розвитку творчого мислення дітей методами проблемного навчання.

О.М.Матюшкін вважає, що “обдарованість і талановитість необхідно обґрунтовувати особливостями власне творчої діяльності, проявами творчості, функціонуванням творчої людини” [70, 89]. При цьому він розуміє творчість як умову, механізм розвитку, фундаментальну властивість психіки з головними ознаками творчої потреби, рівнем дослідницької активності;

стимулювання новизни, яку обдарована дитина бачить і сама знаходить серед доквілля. Основою обдарованості є творчий потенціал, а не інтелект, оскільки “розумове” – це надбудова, наголошує вчений. За авторською концепцією загальної характеристики творчості є такі її структурні компоненти: пізнавальні потреби (психологічна основа домінантності пізнавальної мотивації щодо інших типів мотивації у формах дослідницької й пошукової активності); оригінальність (ступінь нестандартності запропонованого рішення в низці стандартних рішень; визначення і перетворення заданої проблеми у власну); обдарованість виявляється у швидкому виявленні розв’язку, тобто в ефективній стратегії пошуку; можливість прогнозування; інтегральним структурним компонентом обдарованості є оцінна й вимірювальна функції, що включають: розуміння розвитку чужих і власних думок, дій, учинків; самоконтроль; неконформність; здатність до створення ідеальних еталонів.

Єдність означених факторів творить інтегральну структуру обдарованості з проявами на всіх рівнях її індивідуального розвитку.

Аналізу “інтелектуальної активності” у творчій концепції значну увагу приділяє Д.Б.Богоявленська. Вона розглядає її структурним компонентом загальної обдарованості, “продовження мислительної діяльності за межами ситуативної заданості, що не зумовлено практичними потребами”, становлення інтелектуальної активності, яка включає пізнавальний і мотиваційний компоненти [11, 15].

Автор розглядає цей процес, як поетапний: перший – триває впродовж перших десяти років життя; основи другого можемо виявити вже в період дошкільного дитинства. У праці “Основні сучасні концепції творчості та обдарованості” [81] репрезентовано дотичні ідеї багатьох дослідників вітчизняної й зарубіжних освітніх систем (Е. де Боно, К.Клюге, Дж.Фріман, О.Дьяченко, Є.Щебланової, В.Юркевич та ін.), оскільки вони містять нові, нетрадиційні підходи до вирішення актуальних аспек-

тів проблеми розвитку обдарованості та забезпечення її діагностики.

Важливими для нашої проблеми розглядаємо дані експериментальних досліджень українського психолога В.О.Моляко. Учений розглядає обдарованість як системне утворення, що координує, регулює стимулює діяльність, сприяє знаходженню рішень, а також можливостей для кожної людини оптимального пристосування до навколишнього світу і до самої себе [74; 187]. За твердженням автора, “обдарованість – це своєрідна міра генетично і дослідно визначених можливостей людини адаптуватися до життя” [74, 94]. У нашій роботі послуговуємося виокремленими В.О.Моляко параметрами обдарованості: сфера реалізації обдарованості; прояви творчості й інтелекту; динаміка діяльності; рівні досягнень; емоційне забарвлення, що відповідають її шести типам обдарованості: повільний, швидкий, надшвидкий, натхненний, упевнений і сумнівний.

Отже, загальна обдарованість виступає системою, що включає наступні компоненти: біофізіологічні, анатомофізіологічні задатки; сенсорно-перцептивні блоки; інтелектуальні й мислительні здібності; емоційно-вольові структури і продукування [74; 75; 76; 77].

Цінними розглядаємо сучасні дослідження проблеми обдарованості українськими вченими під керівництвом Ю.З.Гільбуха. Спираючись на закономірності вивчення та розвитку розумової обдарованості, ними розроблено рекомендації щодо створення належних умов для навчання та виховання обдарованих дітей в освітніх закладах, а також обґрунтовано принципово нові підходи та конкретні прийоми оцінювання успішності й психічного розвитку обдарованої дитини [22; 23; 24]. Виявлено та проаналізовано основні риси загальної розумової обдарованості. Насамперед - це надзвичайно ранні прояви високої пізнавальної активності й допитливості; швидкість й точність виконання розумових операцій, обумовлені стійкістю уваги та оперативної пам'яті, сформованістю навичок

логічного мислення; багатство словникового запасу, швидкість та оригінальність вербальних (словесних) асоціацій; виражена установка на творче виконання завдань, розвиненість творчого мислення та уяви; володіння основними компонентами уміння вчитися.

Щодо субординації змісту термінів “обдарований” і “талановитий” зауважимо, що українські психологи розглядають їх як рід і вид, підкреслюючи: “Будь-яка талановита дитина (загалом людина) є водночас і обдарованою. Однак не кожному обдаровану дитину можна вважати талановитою. Деяким обдарованим дітям ще належить досягти рівня талановитості, але не всім, на жаль, це вдається” [24, 12].

Зокрема, Ю.З.Гільбух велику увагу звертає на процеси самосвідомості обдарованої дитини: “У тому й незвичність обдарованих дітей, що вони за рівнем розумового розвитку (і, насамперед, за рівнем розвитку розумової рефлексії) перевершують не тільки ровесників, а й багатьох дорослих” [24, 37].

Останнім часом виокремлюється й такий напрям у дослідженнях різних аспектів проблеми обдарованості, як організація педагогічного процесу в умовах роботи, спрямованої на безпосередній розвиток і формування індивідуальних особливостей вихованців. Актуальною тут розглядаємо методику продуктивного розвитку обдарованості дітей О.В.Хуторського. В основі авторського підходу лежить ідея евристичного навчання, що передбачає не стільки вивчення, скільки “проживання” вихованцем явищ природи і культури у власній творчості [84]. Такий підхід ставить дитину в один ряд із видатними людьми різних епох.

Безсумнівний інтерес для нашого дослідження має внесок В.М.Алфімова в розгляд проблем розвитку обдарованих дітей [2]. Як теоретик і практик учений доводить необхідність підвищеної уваги суспільства до тієї порівняно невеликої частини молодого покоління, яку називають обдарованими дітьми. За його наукового керівництва розроблено фундаментальну за змістом, практико-зорієнтовану модель творчої особистості - еталон

випускника школи. Взірець визначає потенціал, який забезпечує усталений старт. Потенціалом у цьому випадку є не лише знання та вміння, а й особистісна культура, світогляд вихованця, його фізичний розвиток, психологічні властивості та якості.

У визначенні основ формування обдарованої особистості в системі виховної роботи сучасні вчені (І.С.Волощук, О.І.Савенков, Т.І.Сущенко) виокремлюють дві цільові установки процесу розвитку обдарованих дітей: перша – створення умов для найповнішої реалізації здібностей і задатків обдарованої особистості; друга – виховання представника суспільства, здатного реалізувати свій потенціал, опираючись на відповідні соціальні пріоритети [18; 91].

На нашу думку, підвищений інтерес до дослідження проблеми обдарованості в останнє десятиріччя обумовлено розбудовою національної освіти, необхідністю розвитку інтелектуального й творчого потенціалу зростаючих поколінь. Підтвердження цьому знаходимо в державній комплексній програмі “Творча обдарованість” (1992), що є основним документом з визначеною стратегією пошуку, навчання, виховання і розвитку обдарованих дітей та молоді в Україні. Спираючись на найкращий світовий і вітчизняний досвід роботи з обдарованою молоддю, автори програми розглядають пошук ефективних форм і методів навчання, виховання і розвитку обдарованих дітей як безперервний процес формування творчої особистості, розвиток культурного та інтелектуального потенціалу держави [18, 21].

Важливо, що в програмі передбачено принципово новий етап роботи із обдарованими дітьми, зорієнтований на комплекс психолого-педагогічних, організаційних, юридичних, економічних і науково-практичних заходів.

Таким чином, вивчення джерельної бази дослідження й стану розробленості різних аспектів проблеми обдарованості свідчить про інтерес науковців до неї в різні історичні періоди.

Сучасні уявлення про обдарованість як про вроджений та інтелектуальний феномен наповнені новими теоретичними концепціями, за якими обдарованість є складним фено-

менологічним явищем, яке охоплює вивчення особистості загалом, оскільки на неї впливають природні й соціальні фактори.

Найповнішим вважаємо розуміння обдарованості, що репрезентує цілісну особистість, включаючи її мотивацію, інтелект, креативність, емоційні та вольові особливості, а не як набір ізольованих характеристик.

3. Обдарованість у натурфілософських концепціях учених про взаємодію дитини з природою

У контексті історичного аналізу проблеми обдарованості наукові знання і висока педагогічна майстерність щодо їх використання в роботі з дітьми були актуальними у всі часи, а дієвим засобом навчання й виховання обдарованих дітей розглядалася природа в системі їх доцільної організації. Отож цілком закономірно ґрунтуватись у пошуках засобів забезпечення перманентного розвитку обдарованості дітей на концепції “Виховання серед природи”, започаткованої прогресивними педагогами Західної Європи кінця XVII – початку XVIII століття, які розглядали природу як джерело знань, а також натхнення, пізнання і майстерності. Вона посіла чільне місце і в історії вітчизняної педагогіки, тому при дослідженні означеного питання слід спиратися, вважаємо, на твори педагогів-мислителів минулого. У своїх працях із позицій цілісного і комплексного підходів до навчання й виховання обдарованих дітей з дошкільного віку розвивають принцип взаємодії людини з природою, оскільки його розглядають як дидактичне підґрунтя в школах “натуралістичного виховання” Я.А.Коменський, Й.-Г.Песталоцці, Й. Дістервег, К.Д.Ушинський та інші. Вже Я.А.Коменський розглядав людину як частину природи, що цілком підпорядковується її законам, а задля гармонійного розвитку її особистісного потенціалу точний порядок треба запозичувати в природи [45]. З позиції історичної перспективи знаходимо в його педагогічній спадщині вичерпне розкриття окремих аспектів проблеми використання природи як засобу

формування низки психічних процесів, які є першоосновою в розвитку обдарованості дитини. Розглянемо їх.

Так, керуючись основним філософським принципом – доцільності та системності в пізнанні природи, Я.А.Коменський приділяв велику увагу не так рівню повідомлених знань, скільки оволодінню дітьми навичками їх самостійного пізнання. Він писав: “Бути розумним – це значить все досліджувати, знати і розуміти все, що є у світі..., пізнавати влаштованість світу і думки людей” [45,115]. Послугуючись термінами сучасної педагогіки і філософії, тезу Я.А. Коменського розглядаємо за методологічну настанову щодо теми дослідження: практика - критерій істини.

Педагогічна система Я.А. Коменського загалом базується на активності й самостійності в пізнанні природи. Їх учений розглядав як основу успішного навчання і гармонійного виховання, а наукові знання виступали з джерелом розвитку розуму дітей, засобом досягнення гармонії в їхніх стосунках з навколишнім світом. Важливими для нашого дослідження розглядаємо обґрунтовані Я.А.Коменським дидактичні принципи, а саме системності, концентричності й енциклопедичності, як і саму ідею пансофії.

Так, аргументуючи дидактичну систему пансофічної освіти, учений розглядав засвоєння знань універсальною основою для особистісного розвитку кожної освіченої людини: на цій основі могли ґрунтуватися предметне вивчення практичної діяльності, удосконалення професійної кваліфікації та ін. Погляди Я.А.Коменського актуалізуємо в руслі розв'язання завдань окресленої проблеми у зв'язку з тим, що знання педагога і дітей розглядаємо як інтегративне утворення на основі міждисциплінарної єдності низки природничих наук. Вони концентрують науковий потенціал і виступають важливим засобом забезпечення розвитку обдарованості кожного вихованця. Оскільки діти в умовах пізнання природи перебувають у стані постійного розвитку та вдосконалення, повсякчас збагачуються новітніми ідеями, досягненнями і відкриттями, то вплив природи

є значущим для наступних вікових етапів у розвитку людини. Зрозуміло і те, що абсолютне запозичення ідеї пансофії у трактуванні Я.А. Коменського унеможливується сучасною тенденцією мінливості знань.

Другою причиною, є суперечність між змістом сучасної освіти й об'єктивними закономірностями розвитку самого знання та пізнавальними можливостями людини. В обсязі досліджуваної проблеми це спонукає нас до пошуків раціональних шляхів переосмислення педагогом попередньо набутих знань і спеціальних засобів їх повідомлення дітям.

Особливу увагу привертає розкриття Я.А. Коменським гносеологічних питань. Учений розглядав почуття основою будь-якого пізнання і вважав, що в розумі людини не може бути нічого такого, чого не було б у її почуттях. У цю формулу педагог умістив першооснови розвитку сенсомоторної культури: ще з дошкільного віку джерелом знань дітей про навколишній світ є результати діяльності їх органів чуття.

Щодо виховуючої функції знань, то відповідно до принципу природовідповідності Я.А.Коменський високо поцінював психо-фізіологічні потенції кожної дитини, її вроджену природу. Його висновок про виховні можливості лише тих знань, які ґрунтуються на природі самого виховання, ініціює в нашому дослідженні передбачення тієї частини сучасних аспектів досліджуваної проблеми, завдяки якій можемо прогнозувати подальший розвиток природничих знань з урахуванням тенденцій розвитку сучасної дошкільної освіти України загалом.

У своїх поглядах на педагогічну систему Ж.Ж.Руссо вказував, що виховання діти отримують з трьох джерел: від природи, від людей, що їх оточують, та від навколишніх речей. Виховання природою, на його думку здійснюється шляхом внутрішнього розвитку людських здібностей, розвитку органів чуття.

У цілісному вченні Й.-Г.Песталоцці теж розглядав природу, як засіб виховання й розвитку дитини. Педагог порівнював природу дитини зі скелею, на якій виховання формує розвиток. Його заклик щодо перебування дітей якомога більше на природі

й навчання їх спостереженню за докільям учений мотивував тим, що перший крок людської мудрості полягає у вмінні “ правильно бачити і чути : “ З моменту, коли почуття дитини ста-ють сприйнятливими до вражень від природи, власне, з цього моменту природа починає її вчити” [82,163].

У започаткованому дослідженні активне перетворення об'єктів природи уможлиблює стимулювання педагогом процесів пізнання, постійний вплив на перехід дітей від чуттєвого сприймання до формування узагальнюючих понять. Надалі в розвитку дитини такі поняття будуть центроутворюючими її поглядів і переконань. Таким чином у Й.-Г.Песталоцці знаходимо в першу ілюстрацію діалектичного шляху формування переконань особистості від найнижчої до найвищої форми їх виявлення.

Особливо значущими розглядаємо погляди вченого на наочність як основу дидактичних принципів: “Моєю най-суттєвішою, вихідною точкою зору є те, що споглядання (чуттєве сприйняття) людиною самої природи є єдиним істинним фундаментом навчання, тому що воно (споглядання) є єдиною основою людського пізнання” [82, 153], - писав Й.-Г.Песталоцці про власне розуміння навчання в єдності з процесами пізнання. Так актуалізуємо ще одне важливе положення Й.-Г.Песталоцці: повнота уявлень про предмет залежить від комплексного всебічного його сприймання. При цьому він зосереджував увагу педагогів на необхідності ґрунтовно знати психологію дитини, її вікові особливості задля правильного керівництва її пізнанням у навчанні й вихованні, забезпечення всебічного розвитку особистості в триєдиному комплексі: „розвиток розуму, серця і руки”.

Педагогічні погляди Й.-Г.Песталоцці актуальні для нас конкретними порадами і висновками, прикладами щодо застосування принципу природовідповідності до аналізу навчання і виховання, а його виважена методика є найціннішою в моделюванні роботи з обдарованими дітьми.

Принципово важливими розглядаємо погляди Я.А.Коменського та Й.-Г.Песталоцці на взаємодію і розвиток

психічних процесів в активному пізнанні дітьми природи та розвиток специфічних видів їх діяльності, які, взаємовпливаючи, стимулюють і докорінно удосконалюють пізнавальні інтереси, практичні вміння і навички взаємодії з довкіллям. На нашу думку, започатковані Я.А.Коменським і Й.-Г.Песталоцці, підходи до використання природи у вихованні дітей можна розглядати з позиції сучасного підходу до її використання як засобу усебічного виховання особистості. Для нас важливо проаналізувати їхні висловлювання у контексті тогочасних реалій, завдяки чому можна зрозуміти методи видатних педагогів щодо розробки основних ідей і показати їх вплив на визначення в дослідженні проблеми обдарованості в історико-педагогічному контексті.

Зокрема, Г.Сковорода у своїх філософських ідеях і просвітительській діяльності приділяв велику увагу людині й її суті, суспільству та його поступу. В розумінні Сковороди людина ("мікрокозм") і природа ("макрокозм") мали внутрішню й зовнішню сторони. Внутрішню сторону людини він називав "телом духовяном", а зовнішню – просто "телесность". Заперечуючи божественну силу і не обмежуючи суть людини лише "телесной стороною", філософ шукав внутрішню сторону в самій людині, в її справах і вчинках. З просвітительською діяльністю, викладацькою роботою Г.Сковороди пов'язані його педагогічні погляди. Критично ставлячись до існуючої системи виховання і навчання, він розробив свої принципи, що базувалися на "сродности", як основи формування суспільно необхідної людини. Виховання, на думку Г.Сковороди, повинно бути святим обов'язком батьків, на яких покладались "две суть главныя... должности" — "благо родить и благо научить". Удосконалення нахилів, задатків, "природи" необхідно кожній людині, незалежно від її становища в суспільстві. "Воспитание и убогим нужно есть", — писав Г.Сковорода. Обов'язком учителів він вважав врахування "природи" дітей, допомогу в удосконаленні уроджених здібностей. Все корисне і потрібне людині Г.Сковорода називав прекрасним. Під красою ж розумів не зовнішню сторону суб'єкта, а його внутрішню суть. В житті людей вважав красивими

поступки, відповідні природні здібності [95,243].

В українській педагогіці виховання дітей засобами природи вперше обґрунтовано в працях К.Д.Ушинського чітким формулюванням прогресивного завдання для свого часу - поширення наукових знань як основи всебічного виховання дітей у період до початку їх систематичного навчання, тобто в період дошкільного дитинства.

Учений доходить важливого висновку про необхідність аналізувати природу й людину в неподільній єдності. Він розглядав природне довкілля як невинно змінюване під впливом діяльності людини. У такому підході педагога вбачаємо важливе положення про місце людини у природі, про прямий і зворотний зв'язок між ними як неподільними ланцюгами життя: цілісність і системність аналізу. Порівнявши його погляди з педагогічним спадком попередників, побачимо подібність принципів позицій видатних педагогів щодо виховання природою. Педагогічна майстерність педагога, його знання природи рідного краю, методичні вміння і навички роботи з дітьми, глибокі почуття патріотизму і громадянськості – усе це, за думкою К.Д.Ушинського має бути притаманне вчителеві.

Педагог має з повагою ставитись до вихованця, має прагнути подати йому правильні поняття про речі, сформулювати його міцні переконання. У краєзнавстві він вбачав важливий засіб виховання ясності знань про рідний край, міцності і непохитності їх переконань, забезпечення високого всебічного розвитку: „Я думаю, що не з курйозами та диковинками науки потрібно ознайомлювати в школі дитину, а навпаки - привчити її знаходити цікаве в тому, що її безперестанно й скрізь оточує, і тим самим показати їй на практиці зв'язок між наукою і життям” [99,267].

Основною метою виховання була “ підготовка людини до боротьби з самим собою і життям”, а від учителів, вважав педагог, необхідно вимагати навички не нав'язувати свої переконання та ідеї дитині, а пробуджувати в ній прагнення цих переконань і мужності до їх захисту. Особливе значення має думка К.Д.Уши-

нського про те, що кожен педагог повинен формувати справді стійкі, глибокі погляди і переконання дітей, повсякчас застосовуючи для цього здобутки психологічної науки.

Особливо актуально звучить висновок К.Д.Ушинського про те, що "...коли не можна вимагати від вихователя, щоб він був спеціалістом в усіх науках, в яких можна черпати основи педагогічних правил, можна й треба вимагати, щоб жодна з цих наук не була йому зовсім чужою, щоб з кожної з них він міг зрозуміти принаймні популярні твори і прагнув, наскільки можна, набути всебічних відомостей про людську природу, до виховання якої береться" [100,34-35].

У сучасних умовах інтегрування інтелектуальної спрямованості різних дисциплін за фахом "Дошкільне виховання" ця ідея корифея світової педагогічної думки має прикладне значення. Окрім загальноосвітніх і методичних дисциплін, педагог повинен досконало оволодіти системою ефективних засобів педагогічного впливу на вихованців. Розуміння К.Д.Ушинським механізмів і шляхів формування уявлень, уваги, пам'яті, мислення, волі, емоцій, розумових здібностей вихованців доводить, що вже тоді педагогом було створено систему формування особистості серед природи і засобами природи.

Спираючись на особливості дитячого світопізнання, потреби в наочності, основними засобами такого навчання К.Д.Ушинський вважав природні натуральні предмети, моделі, явища в їх доказовій цінності. З його висновку випливають актуальні методичні положення: "...обов'язок початкового навчання - вчити дитину самостійно спостерігати, правильно збагачувати її душу повними, яскравими образами, які в майбутньому стануть елементами її розумового процесу" [100,390]. Ми розглядаємо настанову педагога в утвердженні проблеми дослідження за важливий методичний принцип його реалізації.

Він розглядав природознавство як провідний засіб виховання стрижневих якостей особистості з перших років життя і заклав основи формування інтелектуального, емоційно-чуттєвого і дієво-вольового сприйняття світу.

На нашу думку, є всі підстави вважати, що ці судження К.Д.Ушинського утворюють цілісну систему поглядів, але не викладені ним дотично до формування нашої проблеми лише з причин історичного характеру.

Зауважимо, що його методика в усій повноті можна використовувати і сьогодні для вивчення сучасного стану різних аспектів проблеми обдарованості, оскільки до цього часу все ще відсутні інші розгорнуті і глибокі їхні дослідження на глобальному рівні.

Щодо підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми, то у практиці професійної підготовки спеціалістів дошкільного виховання загалом виявляється певний консерватизм через недооцінку можливості періоду дошкільного дитинства для самостійної пошуково-дослідної діяльності дітей у природі. Звідси - недостатній рівень готовності педагога до організації і керівництва такою діяльністю дітей у різних формах.

Суттєвим недоліком традиційної системи професійної підготовки спеціалістів дошкільного виховання у педвузах також є її орієнтація на проведення фронтальних, колективних форм організації діяльності дітей у природі. Це породжує невміння диференціювати та індивідуалізувати у практичній діяльності вплив природного середовища на кожну дитину з урахуванням її психофізіологічних особливостей. Разючі суперечності спостерігаються і між теорією та практикою навчання і виховання дітей, що породжує труднощі у праці педагога, оскільки вихователь повинен не лише повідомляти дітям знання, а й через них формувати переконання, регулювати поведінку і діяльність кожного вихованця, сприяти її чіткості і скерованості відповідно до завдань роботи з обдарованими дітьми. Це процес надзвичайно складний. Тому сьогодні погляди К.Д.Ушинського на психолого-педагогічні аспекти роботи з урахуванням нового досвіду та усієї сукупності сучасних конструктивних ідей, які виробила прогресивна педагогічна думка, мають принципове значення.

Становлення теорії й практики виховання дітей дошкільного

віку кінця XIX – початку XX століття обумовлене активними пошуками форм, методів і засобів роботи, визначенням обсягу знань, необхідних для забезпечення їх всебічного розвитку як важливої умови для успішного навчання у школі. Треба відзначити як об'єктивний факт відсутності ґрунтовних педагогічних досліджень щодо виховання обдарованих дітей дошкільного віку. Таке становище закономірно впливало із стану загальних проблем дошкільної педагогіки і дитячої психології як наук, що ще не набули досить вираженого і соціально значущого звучання. Як позитивне констатуємо, що ціла плеяда педагогів, які активно розробляли теорію і практику дошкільного виховання, почала систематично звертатись до природи як засобу гармоніювання взаємин дитини з довкіллям.

Такий підхід до проблеми найбільш змістовно, чітко і послідовно розкрила Є.М.Водовозова. Наступниця Я.А.Коменського і К.Д.Ушинського, вона підтвердила окремі теоретичні положення педагогів значно переконливішими аргументами, а на ґрунті їх запровадження в практику родинного виховання та перших дитячих садків доводить глибокі і різнопланові висновки, які сьогодні мають прикладне значення і відповідають потребам практики сучасного дошкільця.

У праці “Розумове і моральне виховання дітей від першого вияву свідомості до шкільного віку” – першому фундаментальному дослідженні дошкільної педагогіки XX століття – Є.М.Водовозова обґрунтувала власну систему педагогічних поглядів, де орієнтування на виховання засобами природи посідає чільне місце. Систематизувавши природничі матеріали, вона довела сутність ознайомлення дітей з природою і заклала основи інтелектуального розвитку з перших років життя, яке до неї у радянській дошкільній педагогіці ніхто ще не формулював в такому смисловому звучанні [17]. Сьогодні це поняття розглядається як один із складників інтегрованих понять дошкільної педагогіки та дитячої психології.

Розвиток сенсуалізму і пансофії Я.А.Коменського, наочності в доборі знань К.Д.Ушинського, а також визнання їх пог-

лядів на першочерговість чуттєвого досвіду в пізнанні дозволили Є.М.Водовозовій йти шляхом поглибленого аналізу, розвитку і удосконалення чуттєвої сфери дитини у неподільній єдності з формуванням вищих психічних функцій її організму. Тому її внесок в методику сенсорного виховання дітей має першочергове значення для реалізації завдань у роботі з обдарованими дітьми.

З глибоких науково-педагогічних позицій Є.М.Водовозова вперше диференціювала природничі знання дітей з урахуванням їх віку, рівня розвитку пізнавальних інтересів та індивідуальних особливостей, що має безсумнівне значення для добору змісту програми, дотичної до теми нашого дослідження. Вона започаткувала і практично довела значущість оригінальної методики контрастного ознайомлення дітей з порами року, що і сьогодні створює оптимальні умови для розвитку в дітей аналітико-синтетичних операцій шляхом організації їх пошуково-дослідної діяльності у природі в різні пори року. Актуальним для утвердження проблеми обдарованих дітей, як педагогічної, є також визначення Є.М.Водовозовою методів спостереження, бесіди, праці в природі як пріоритетних у роботі з дітьми. Вона розробила рекомендації щодо організації праці дітей на ділянці і в приміщенні, а її нормативні та методичні поради не втратили актуальності й використовуються за вихідні положення в сучасній методиці ознайомлення дошкільників із природою.

Нагромаджені педагогічною думкою XIX сторіччя матеріали щодо використання природничих знань необхідно розглядати за дороговказ, який слугував педагогам XX століття в якості опорних понять і вихідних положень, концепцій і цілих теорій і який визначив відчутну подібність основних підходах до розв'язання сучасних проблем роботи з обдарованими дітьми. Тому для вирішення завдань, порушених означеною проблемою, варто зважати на надбання класичної педагогічної думки минулого й сьогодні.

Утвердження проблеми обдарованих дітей як педагогічної пройшло цілу низку етапів, що було викликано об'єктивними причинами. Фундаторами її утвердження були Я.А.Коменський,

І.Г.Песталоцці, К.Д.Ушинський, Є.М.Водовозова, які розглядали за основу науковий, системний підхід до виховання й навчання дітей з перших років їх життя, визначали багатогранність впливу на особистість дитини, довкілля, у тому числі природного.

Перший етап умовно охоплює історичний період до кінця XIX століття, коли практика суспільного дошкільного виховання не набула ще масового характеру, а колективні форми навчання і виховання з'являлися подекуди й переважно на опікунському, релігійному або благочинному рівнях. Отож, основою такого поділу на етапи в становленні проблеми є факт заснування дитячих дошкільних закладів як основної одиниці в системі державної справи навчання і виховання дітей у початковій її ланці. Роль цього етапу в становленні порушеної проблеми дослідження – опосередкована: - сприяє розвитку теорії і практики дошкільної педагогіки, в лоні якої лише могла виникнути й утвердитись досліджувана нами проблема.

Початок другого етапу умовно відносимо до перших десятиріч XX століття (створено досить широку мережу дитячих дошкільних закладів; навчальних установ для підготовки спеціалістів дошкільного виховання; розроблено інструктивно-методичні листи - прообраз програм для дошкільних закладів; опубліковано й узагальнено педагогічний досвід дошкільних працівників, що апробували наукові концепції). З 30-тих років досвід роботи з дітьми значно зростає, що стає своєю платформою для наукових пошуків.

У теоретичних і практичних доробках цього періоду почасти актуальні для нас аспекти виховання досліджували Є.І.Тихеева, Л.К.Шлегер, О.С. Симонович та ін. У їхній практичній діяльності на базі першої дослідної станції в системі експериментальної освіти, апробовано теоретичні прогнози вчених. У всебічному розвитку дітей дошкільного віку вони особливу увагу приділяли змістовому наповненню та виховному аспекту природи як засобу активного впливу на дітей та визначенню умов, обладнання педагогічного процесу, задля успішної роботи з ними. Спеціальних досліджень у цей час не

започатковано, однак матеріали практичної і науково-дослідної діяльності О.С.Симонович заслуговують на особливу увагу. Центральне місце у педагогічній системі вона відводить ознайомленню з довкілля від народження дитини, тобто з часу її входу у світ реальних речей.

Принципово новий підхід до використання природи у роботі з дітьми запропонувала С.Ф.Русова. Відсутність теоретичних і практичних надбань щодо практичного використання природи з метою формування особистості дошкільника з урахуванням його вікових психологічних особливостей спонукала С.Ф.Русову до різнопланового розгляду стрижневих основ особистості з-поміж ключових проблем українського національного дошкільця. Вона вважала, що у дошкільному віці необхідно закласти основи наукового світосприймання, і вбачала шлях до цього через розвиток спостережливості дітей, яку стимулює висока вразливість дітей та емоційність: “Скільки задоволення має дитина, розглядаючи метеликів, приглядаючись до жабок, що ховаються в калюжах і звідти так мелахолічно кумкають, прислухаючись до співу всяких птахів, спухаючи про життя звірят...” [90,126].

У природному середовищі “ інстинкт цікавості ” виявляється в запитаннях дітей, наголошувала С.Ф.Русова. І коли дитина запитує близьких: “ Чому зірки не падають з неба?”, дитині необхідно дати відповідь на поставлене запитання, а не ухилятися від нього. Вона наголошувала, що для того, “... щоб задовольнити цікавість дитини, потрібно давати матеріал для спостереження і знання з природознавства,” [90].

Особливо актуально сьогодні є переконання педагога про важливу роль чуттєвого сприйняття об'єктів і явищ природи задля формування науково достовірних уявлень. С.Ф.Русова розглядала спостереження за основне джерело збагачення дитини знаннями про природу і надавала особливого значення їх диференціації з урахуванням віку й індивідуальних проявів вихованців. Вона застерігала проти безумного перенесення зарубіжного наукового досвіду на національний ґрунт. Вчена говорила про всебічне формування особистості засобами природи, що

є актуальним сьогодні у зв'язку з прогресуючою урбанізацією, скороченням безпосереднього контактування дітей з природою. Привнесення об'єктів живої і неживої природи у педагогічний процес, максимальне їх використання в дошкільному закладі сприяють продуктивній діяльності дошкільників.

С.Ф.Русова зазначала, що "...нам, українцям, бажано було б використовувати "інстинкт хліборобський", бо наш український народ споконвіку характеризується своєю працьовитістю. Треба, щоб коло кожного дитячого садка був сад, в якому діти мали б змогу садити деяку городину, квіти. Така праця добра для здоров'я, дасть змогу звертати увагу дітей на ботанічні і зоологічні явища, дасть їм цікавий матеріал для всяких спостережень" [90,135].

Зрозумілою і глибоко переконливою є порада С.Ф.Русової щодо використання ручної праці дітей з природним матеріалом. У статті "Теорія і практика дошкільного виховання" педагог наголошувала на тому, що необхідно використовувати "будівничий інстинкт" дошкільників, який виявляється в тому, що майже всі діти з паличок, піску, кубиків тощо люблять будувати хатки, інші будівлі. Отож завданням вихователя є: давати дітям різні матеріали і повну волю для самостійної творчості. У праці "Дошкільне виховання" сформульовано застереження для вихователя, які є актуальними для педагогічного процесу: "Ручна праця - великий принцип, але не можна перетворювати її в один пасивний мануалізм, пристосовувати до однієї мети – якнайбільше виробляти усіляких речей" [90].

Єдності чуттєвого й раціонального в аналізі природи як джерела пізнання рідної природи С.Ф. Русова надавала особливого значення. У книзі "Нові методи дошкільного виховання" в розділі "Вправи змислів" запропоновано низку вправ для формування способів дітей раціонально сприймати світ і пізнавати його. Це: на відчуття приємності і неприємності (смак, нюх, температура, рівновага); орієнтацію (вага, дотик, опір); вправління органу зору (світло, колір, форма) тощо. Ці вправи закладають першооснови сенсорної пам'яті всіх "смислових вражень". С.Ф.Русова, як і її

попередники, була твердо переконана в тому, що без свідомого сприймання природи набуті уявлення будуть блідими і бездіяльними.

Розвиваючи далі цю тему, педагог доходить висновку про надзвичайне значення впливу науково достовірних систематизованих знань про природу на утворення уявлень і понять дітей. У праці “Нові методи дошкільного виховання” описує механізми інтеріоризації знань у різні види діяльності, наполягає, що “...лише з конкретних образних вражень можна утворити в дітей абстрактні уявлення... Чим дитина матиме більше конкретних вражень, фактів, тим яснішою для неї буде абстракція” [90].

Задля цього С.Ф.Русова розробила для дітей так звані предметні лекції, що є своєрідною моделлю сучасного заняття. Називала їх “центром інтелектуального розвитку дітей в системі навчання і виховання”. Педагог визначила їх дидактичну і виховну мету: повідомлення відомостей з ботаніки, географії, зоології, геології, мінералогії; вправляння у визначенні властивостей предметів, зіставлення їх між собою, проведення експериментів.

С.Ф. Русова вважала, що в ознайомленні з довкіллям дітей необхідно підвести до розуміння взаємозалежностей усього, що їх оточує в природі, "на практичних виявах", тобто на цілком доступних для розуміння дітьми прикладах і фактах. Поглиблюючи свої думки, С.Ф Русова доводила, що переконливість знань залежить від конкретного виду діяльності дітей у природі. Це досить складне питання у практиці дошкільного виховання вона розв'язувала настільки прогресивно, що запропоновані поради з організації і керівництва трудовою діяльністю дітей не втратили своєї актуальності. У праці “Нові методи дошкільного виховання” наведено порядок залучення дітей до трудових дій з піском, деревом, водою, глиною, подано послідовність виконання дітьми обстежувальних дій для пізнання характерних Властивостей природних матеріалів, можливостей їх використання відповідно до реального і взаємодії з іншими.

Отже, С.Ф. Русова дійшла висновку, що між реальним світом природи і захоплюючою науково-дослідною діяльністю дітей

існує неподільний зв'язок, завдяки якому яскраво і зрозуміло педагог унаочнює приховані від безпосереднього сприймання дітей залежності. Зазначимо, що таке твердження С.Ф.Русової засвідчує значні можливості праці дітей у природі як засобу доведення взаємозалежності людини і природи, розкриття безмежної кількості зв'язків, які існують між ними.

Визнання сучасниками теоретичного і методичного значення висновку С.Ф. Русової обумовлено тим, що впродовж тривалого часу він сприяв становленню порушеної нами проблеми як педагогічної, а сьогодні править за базис для розробки основних його аспектів. Отже, своїми працями С.Ф.Русова зробила відчутний внесок у теорію і практику проблеми обдарованих дітей, визначивши завдання і конкретні шляхи використання природи у педагогічному процесі дошкільного закладу.

Результати ретроспективного аналізу формування українського національного дошкілля засвідчують, що і педагогічна спадщина А.Животка, яка ґрунтується на загальнолюдських цінностях, є надактуальною для дошкільної педагогіки, оскільки визнано дитину як особистість, а також її права на вільний розвиток і вияв своїх здібностей, на визнання почуттів гідності, взаємної поваги тощо.

Гармонію дитини з довкіллям А.Животко розглядав за найвагомійший виховний чинник, у якому концентровано надбання дитини і підтримка її природної потреби розвиватись. Ґрунтуючись на педагогічній спадщині Ф.Фребеля, М.Монтессорі, С.Холла, А.Животко створив власну оригінальну концепцію розвитку “дитячих інстинктів” поза зовнішнім примусом, а в самодіяльності і саморозвитку дитини: “Беручи це до уваги, виховник повинен свідомо виходити в своїй праці з дітьми з тих основ, що лежать у її змісті і виявляються в тих інстинктах, використання і розвиток яких може найбільше сприяти здоровому вихованню сили, волі та творчості” [37, 69].

Важливим, принциповим завданням, на думку А.Животка, є розвиток “смислів дитини”, тобто всіх аналізаторів, які можуть бути найкраще розвинені лише засобами національного мате-

ріалу. Саме таке виховання зосереджує в собі все найважливіше, що має зв'язок із загальним вихованням дитини. Він писав: “Людина, в якій не досить розвинені змисли, майже не помічає тої краси в природі, мистецтві; світ цілий здається їй грубим, часом жорстоким, що відбивається на взаєминах із людьми і відтворює нечутливість до близьких” [37,70].

У працях “Освітнє діло на Україні”, “Два моменти, які характеризують освітнє діло”, “Дошкільне виховання”, а також на практиці А.Животко розвиває принцип виховного і розвивального впливу національного дошкільця на дитину. Основою його повинно бути формування діяльного громадянина. Авторська гуманістична концепція А.Животка може стати сьогодні чинником закріплення в педагогічному процесі тих основних засобів (ознайомлення з природою, історією, творчістю, народними промислами краю тощо), які сприятимуть успішному розв'язанню складної проблеми сучасності – проблеми за безпечення всебічного розвитку обдарованої дитини.

У Юліана Дзеровича – фундатора педагогіки нового мислення знаходимо творче осмислення й узагальнення досвіду виховання та освіти педагогічних кадрів у зарубіжних системах з урахуванням їх національної специфіки і доведення їх педагогічної спроможності та конструктивності для діяльності українських закладів освіти.

В одному з перших посібників Ю.Дзерович особливу увагу приділив підготовці кадрів для національної освіти. Фахову підготовку, на думку вченого, можна одержати лише за умови належної теоретичної освіти і набуття практичного досвіду. Для цього майбутньому педагогові необхідно було, по-перше, поступово розвивати свої сили в розумовому, моральному й естетичному напрямках; по-друге, надавати належного змісту цим силам, їх зміцненню, шліфуванню з тим, щоб стати людиною, цілісною особистістю.

Актуальною є друга частина підручника “Виховні чинники”. З-поміж факторів виховання автор виокремлює родину (забезпечує індивідуальне виховання), церкву (створює умови

для релігійного і морального виховання), державу (сприяє національному і суспільному змужнінню особистості). Розглядаючи виховання не як ремесло, а як мистецтво, яке може здійснювати лише той, хто бездоганно володіє педагогічним хистом, Ю.Дзерович на чільне місце ставить у характеристиці педагога його любов до дітей: “Лише тоді, коли виховник любить звання вчителя і дітей цілим серцем, він легко завбачає в душі дитини її схильності, здібності, виховні властивості” [30,53].

Бездоганим педагогом Ю.Дзерович вважав лише того, хто добре знав душу дитини, міг прогнозувати “процес її думання, почування, бути свідомим суті, засобів, цілей і завдань виховання” [30,54].

Особливе місце видатний педагог у професійній підготовці спеціаліста слушно відводить психології: “...Виховник повинен глибоко студіювати психологію - науку про душу дитини, бо все виховання повинно ґрунтуватись на психології” [30,55]. Саме знання психології, на думку Ю.Дзеровича, дозволить педагогові заглиблюватись в душу дитини, поводитись з нею так, щоб забезпечити розвиток її пам'яті, волі.

“Психологізація” навчально-виховного процесу українського дошкілля сьогодні однозначно схвалюється в концепції національного дошкільного виховання. На підготовку висококваліфікованих спеціалістів у галузі психології спрямовано чільні цикли професійних дисциплін у вузівському педагогічному процесі. Не менш значуще місце в системі професійної підготовки педагога Ю.Дзерович надає педагогічній практиці: “У практиці виховник пізнає свої хиби і нестачі і має змогу поправитись через самоконтроль” [30,55]. Педагог визначає професійний кодекс для виховника і закликає його виявляти чуйність, терплячість, лагідність і працелюбність, любов до Батьківщини, бути зрілою людиною, мати вдачу виховника, володіти морально-релігійним якостями.

У навчально-виховній системі В.О.Сухомлинського також велика роль приділяється природі, як об'єкту пізнання, сфері активної діяльності, відчутнішої частини дитячого життя. Разом з

тим В.О. Сухомлинський дійшов висновку, що природа сама собою не виховує, а виховує тільки активна взаємодія людини з природою.

У своїх працях "Павлиська середня школа", "Школа і природа", "Природа, праця, світогляд" та ін. В.О.Сухомлинський підкреслює, що в умовах сільської школи можливості взаємодії учнів з природою невичерпні, і головним спрямуванням їхньої діяльності має бути перш за все піклування про збереження родючості ґрунту. Цей висновок став основним принципом в організації праці учнів Павлиської середньої школи: "Ми прагнемо того, щоб усе життя вихованців було сповнене творіння в світі природи. Ми не уявляємо собі повноцінного виховання без того, щоб кожний наш вихованець за роки навчання в школі не перетворив кілька десятків квадратних метрів мертвої глини, мертвого пустиря в родючу землю!" [96].

У Павлиській середній школі збереження і примноження природних багатств стало провідною, головною стороною трудового життя учнівського колективу і кожної особистості. У цій школі "становлення колективу, власне, з того і починається, що дітей об'єднує піклування про живу природу. За традицією, яка склалася у школі, колектив першокласників закладає свою маленьку шкільку, доглядає за плодовими деревцями, посадженими першого року навчання. З перших років життя, на думку В.О.Сухомлинського діти переживають перше громадянське почуття гордості, коли вони бачать цінності, створені їхніми руками: посаджені маленькі саджанці стають гіллястими деревами, плодіві дерева й виноград починають плодоносити" [293]. Тривалий час, з 30-х до кінця 50-х років ХХ сторіччя проблеми обдарованих дітей і відповідні їм наукові ідеї перебували у стані спонтанного пошуку, що було обумовлено відповідними соціально-економічними ситуаціями, які стримували дослідження багатьох актуальних проблем дошкільного виховання, у тому числі й порушеної нами в дослідженні.

З кінця 50-х років у дошкільній педагогіці започатковано

ретельні дослідження проблеми навчання та виховання дітей засобами природи. Щодо визначення обсягу знань про природу, то значущим розглядаємо внесок О.П.Усової та С.О.Веретеннікової. Їхні праці “Куток природи в дитячому садку”, “Методика ознайомлення дошкільників з природою”, “Навчання в дитячому садку” та інші стали вагомим напрацюванням до окремих методик, особливо – методики ознайомлення дошкільників із природою. Зміст і методику ознайомлення дітей з порами року розкрито в посібнику Е.І.Залкінд “Природа в дитячому садку”. Педагогом зроблено першу спробу систематизовано викласти обсяг природничих знань дошкільникам різних вікових груп у різних видах діяльності. Усталення системних і методичних зв'язків між окремими напрямками в ознайомленні з природою вимагало їх теоретичного обґрунтування.

У “Програмі виховання у дитячому садку” (1962 р.) знання вперше подаються на основі принципів сезонності, концентричності та енциклопедичності, у традиційних формах організації дітей.

У дослідженнях періоду 60 – 70-тих років минулого сторіччя чітко окреслюємо декілька тематичних блоків, а саме: природа як засіб морального виховання дітей (С.О.Веретеннікова, Г.В.Жарова, Е.І.Генінгс, Л.Р.Ціонська, О.І.Буяновер, Г.О.Ванходло, В.В.Смоліна, З.О.Кафічева, Чень-Дзюнь-Тань, Л.Е.Образцова, В. Г.Грецова), природа як засіб розвитку естетичних сприймань і почуттів дітей (Е. І.Залкінд, О.Ф.Ерщова, М.Б.Блазович, Т.П.Чудиновська та інші), природа як засіб розумового виховання дітей (Н.Ф.Виноградова, С.М.Ніколаєва, П.Г.Саморукова, І.Хайдурова, М.К. Постнікова та інші), природа як засіб активізації ігрової діяльності (О.С.Макаревич, В.Д.Дрязгунова, Н.В.Седж, В.Г.Фокіна та інші).

Вважаємо, що для теоретичного обґрунтування проблеми як педагогічної мали суттєве значення і дослідження психологів 60 – 70-х років – Л.І.Божович, М.І.Болдирева, М.С.Васильєвої, М.М.Верзіліна, Ш.І.Ганеліна, М.К. Гончарова, П.М. Груздева, М.А.Гусака, М.І.Дайре, В.О.Запорожця, О.Г.Ковальова,

І.А.Капрова, Е.І.Моносзона, Я.К.Нарочної, Н.Ф.Познанського та ін.

Обґрунтоване вченими положення про дошкільний вік як сенситивний період для формування першооснов усього подальшого розвитку особистості обумовлювало необхідність чіткої диференціації обсягу природничих знань з урахуванням вікових особливостей дітей. Окрім цього, трансформація знань про природу в різноманітні види діяльності розглядалась за основний шлях формування їх світоглядних переконань. Прикладний аспект такого підходу вбачаємо в тому, що знання дітей трактуються і як основний показник розумового розвитку (Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, А.А.Люблінська та ін.).

Розглядаючи розумовий розвиток засобами природи, як важливого новоутворення старшого дошкільного віку, дослідження психологів сприяли постановці нової проблеми у дошкільній педагогіці й уможливили включення в усі наступні програми навчання і виховання дітей у дитячому садку чітких завдань з інтелектуального поступу.

Отже, відзначаємо в 60 - 70-і роки ХХ століття відчутне посилення інтересу вчених до природи як засобу всебічного виховання дітей. Однак зазначимо, що досліджена нами в проблема не набула належного розвитку.

Ситуація на межі 70-80-х років, зумовлена процесами акселерації та ампліфікації, поставила педагогів і психологів перед парадоксальним фактом: з'ясувалось, що виховання обдарованих дітей не в змозі розв'язати навчальні й виховні завдання, які постають перед педагогами в процесі освітньої роботи з ними. На рівні всіх вікових категорій практика вимагала ґрунтовніших і досконаліших знань проти традиційної методики. Недостатня поінформованість про особливості феномену обдарованості призвела до того, що педагогічна наука (дошкільна) початку 80-х років не була готовою розв'язувати його актуальні завдання, оскільки розглядалась в контексті традиційного навчально-виховного процесу. Це суттєво гальмувало формування теорії і практики забезпечення роботи з обдарованими дітьми, хоча в сус-

пільстві утверджувалось розуміння невідповідності змісту роботи, який склався традиційно. відповідно до реальних можливостей дітей за умов інтенсивного поступу їх розвитку в реаліях науково-технічного прогресу.

Організації роботи з обдарованими дітьми присвячені спеціальні дослідження В.Г.Грецової. Вона вперше в дошкільній педагогіці наповнила змістом низку понять щодо ознайомлення з об'єктами природи. Структуру такої роботи вона окреслювала за трьома компонентами: готовність дитини правильно діяти в природі; вміння створювати умови для забезпечення життя і розвитку живих істот; практично доглядати за об'єктами природи задля одержання реальних результатів.

Результати аналізу навчальних програм, підручників для учнів педагогічних училищ, а також посібників для працівників дошкільних закладів засвідчують, що робота з обдарованими дітьми сприймалася в цей час у неподільній єдності з іншими завданнями без чіткого визначення змісту, методів, форм і засобів роботи, без урахування специфіки обдарованості в дошкільному віці. Відсутність скоординованого підходу до навчання й виховання такої категорії дітей за різними розділами програми на заняттях і у вільний час сприяла лише частковому дотриманню принципів індивідуалізації та диференціації.

Не можна не звернути увагу і на той факт, що саме в цей період з'явилась ще одна згубна для дошкільного виховання тенденція – вільне перенесення терміну “талант” в теорію і практику дошкільної педагогіки без урахування специфіки віку дітей. Це спричинило відсутність у педагогічній літературі конкретного змісту роботи з урахуванням вікових особливостей дітей.

Найбільш результативними у справі вивчення порушеної проблеми та його максимального зближення з іншими чинниками виховання дітей стали 80-90-ті роки. Так, у дослідженнях розумового виховання під зміст поняття обдарованості дошкільного віку К.Е.Фабрі, С.М.Ніколаєва та інші підводять такі чинники: стійке усвідомлено-позитивне ставлення дитини до пізнання оточуючої природи, що виникає за умови його

відповідності до внутрішньої сфери дитини (сфера психіки) і зовнішньої (практична діяльність), а також до об'єктів природи в неподільній єдності почуттів, знань і діяльності [101].

У дослідженнях П.Г.Саморукової систематизація знань дітей про природу подається на основі неподільної єдності праці батьків, вихователів, проявів особистого ставлення та їхнього виявлення у міміці, мові, діях, жестах. До цих поглядів пристали психологи О.В.Запорожець і Г.О.Люблінська. Впродовж 80-90 -х років ХХ сторіччя у психолого-педагогічних дослідженнях проблем дошкільного дитинства посилюється тенденція до зближення понять “інтелектуальний розвиток” та “розумовий розвиток”, „обдарованість”, а у 90-х роках додається поняття “загальні й спеціальні здібності”. При цьому стрижнем означених дефініцій є індивідуальні особливості дітей, а засоби впливу на них подаються залежно від контексту й обґрунтування необхідності їх розвитку в різних видах діяльності.

На сучасному етапі серед учених у галузі дошкільної педагогіки ще не до кінця сформовано єдині підходи до розуміння і визначення важливих для нашого дослідження понять. Ці обставини спричиняють деяке їх вирівнювання не залежно від різномасштабності їх вихідних позицій. Так, “загальні здібності”, “спеціальні здібності” й “розумовий та інтелектуальний розвиток” поступово в науковій літературі набувають значення синонімів. Зауважимо, що є нагальна необхідність їх чіткого окреслення, адже добір знань та якість оперування ними в різних видах діяльності дітей залежить від обґрунтування змісту поняття, яке повинно відповідати дидактичним вимогам і сучасному науковому змісту, що унеможливорює відсутність чіткого визначення.

У змісті понять „обдарованість” і ”обдарована дитина” умовно виділяємо дві смислові одиниці. Модель першої - “обдарованість” - передбачає готовність аналізувати феномен, його соціальну й психолого-педагогічну обумовленість. Це реалізується в порівняльному аналізі умов і змісту теорії й практики дошкільної освіти. Звернення до попередньо схарактеризованої

спадщини педагогічної думки засвідчує, що основи необхідних умов формування засадничих підходів до феномену порушувалися здавна в спеціальних дослідженнях і педагогічних розвідках (С.Ф.Русова, К.Д.Ушинський та ін.).

Відтак роботу з обдарованими дітьми включено до педагогічного процесу, а науково достовірні знання, від яких залежить їх розвиток, потрактовуються як засоби впливу на дітей у різних видах діяльності. Для реалізації завдань педагогічного процесу необхідною є сформованість їх властивостей діяти. Це властивість комплексна і синтезує не лише знання про те, як діяти, а й розуміння, задля чого діяти, а також морально-вольові зусилля й активність у досягненні поставленої мети. Ці якості виявляються в конкретних ситуаціях у різних комбінаціях і є глибоко індивідуальними і узалежненими від вікових особливостей кожної дитини.

Зміст другої одиниці – “обдарована дитина” – передбачає всебічну діагностику кожного вихованця, як об'єкта і суб'єкта педагогічного впливу з наявними глибокими й усвідомленими знаннями. Їх розглядаємо за здатність самотійно, глибоко усвідомлювати, відчувати і розуміти світ на основі відчуттів та особистих вражень.

У цьому випадку робота з обдарованими дітьми є складним педагогічним процесом, який передбачає систематичне, організоване і послідовне навчання на підставі їх інтересів. Цю думку поділяють А.А.Люблінська, О.В.Петровський, Л.Анциферова, О.В.Зосіновський та інші, будучи впевненими, що знання дітей є першоосновою їх подальшого успішного розвитку [40; 41;56].

Звідси випливає необхідність окреслити обсяг і зміст знань, а також визначити ті види діяльності, в яких вони стають надбаннями кожної дитини за дотримання належних умов. Дитина розвивається під впливом низки факторів, серед яких діяльність у природі виступає як найрезультативніша мотиваційна сфера.

Абсолютно очевидно, що поняття “обдарованість” і “обда-

рована дитина” в загальних контурах без конкретизації віку дітей можна окреслити як психолого-педагогічне утворення, в основу якого покладаються не лише знання про індивідуальний розвиток дитини (інтелектуальна сфера), а й її сприйняття (емоційно-чуттєва сфера) та діяльно-процесуальні установки. У дошкільний період, коли кожна з означених сфер формуються особливо активно, вихователям доцільно спрямовувати дії дитини на їх увсебічний розвиток. Водночас необхідно стимулювати інтереси й почуття, задоволення, натхнення дотично до вчинків вихованця. У такий спосіб педагог закладає першооснови характерологічних рис - доброти, чесності, справедливості, милосердя тощо.

У смислових межах понять чітко виділяється їх подібність у вихідних позиціях. Вони актуалізують їхні індивідуальні особливості: наголошують на діяльності, тобто на активних діях з одержанням конкретних результатів. Отож можна стверджувати, що означені терміни є синонімічними і їх спільні смислоутворюючі одиниці – особистість, дія.

Рушіями понять "турботливе ставлення", "любов до природи", "охорона природи" також є вольовий компонент, а воля, як характерологічна риса в період дошкільного дитинства, перебуває лише на етапі становлення. Тому доцільно говорити тут лише про певні вияви дієво-вольової сфери кожної дитини. Формування вольових зусиль для її будь-якої дії на майбутнє забезпечуватимуть цілісність і системність орієнтацій особистості, уможливллять усвідомлення різноплановості та багатогранності світу довкілля, в тому числі природного.

Дослідники Е. Ф. Терентьева, К.Т.Мешкова пропонують знайомити дітей з двома групами залежностей зі світу живої природи: а) залежності, які обумовлені різнофункціональним забарвленням поверхні тіла тварин (маскувальне, застережливе, контрастне); б) залежності, які зніційовані різними способами пересування тварин (розміри і побудова кінцівок визначають спосіб їх пересування) [98].

П.Г.Саморукова вважає, що основу системи знань про

рослинний і тваринний світ повинні творити групи певних глобальних залежностей: а) біоценологічні зв'язки у рослинному і тваринному угрупованнях; б) залежність сезонного життя рослин і тварин від сезонних змін у неживій природі. І.А.Хайдурова додає ще й третю залежність - залежність стану, росту і розвитку рослин від комплексу факторів зовнішнього середовища (тепло, світло, волога).

Таким чином, за умов спеціально організованого навчання з належним методичним керівництвом з боку дорослих дітям старшого дошкільного віку доступні для засвоєння й усвідомлення знання, які віддзеркалюють найсуттєвіші біологічні залежності життя рослин і тварин у певних умовах неживої природи в комплексі з діяльністю людини.

Постановка проблеми дослідження як педагогічної потребувала докорінної переорієнтації дотичних психолого-педагогічних досліджень, привнесення суттєвих уточнень у зміст роботи дошкільних закладів. Відтак розробляли її філософські та психологічні основи (П.Я.Гальперін, Н.В.Гірусов, В.О.Давидов, М.П.Курок, В.С.Папіцький, Г.В.Платонов, Н.Ф.Тарасенко та ін.), педагогічні засади (С.М.Глазичев, А.Н.Захлебний, І.А.Зверєв, Л.П.Печко, Е.С.Сластьоніна, І.І.Суравегіна та ін.), практично-методичні поради для працівників дошкільних навчальних закладів (З.Н.Плохій, В.В.Усік, В.І.Ян, Н.Ф.Яришева та ін.),

Вихідними положеннями в тлумаченні змісту основних понять проблеми виступають їх визначення у науковій та в енциклопедичній літературі. Звідси принципове значення в організації роботи з обдарованими дітьми дошкільного віку має та обставина, що в цьому процесі органічно поєднується такі педагогічні явища: виховання (планомірний, цілеспрямований, організований процес формування характерологічних рис особистості) та навчання й освіта (планомірний, організований процес передачі накопичених знань новому поколінню), вдало об'єднуючи їх функції у логічно завершене ціле.

Таким чином, порівнюючи ці визначення доходимо висновку, що коло питань, як порушується у зв'язку з еко-

логічним вихованням у роботі з обдарованими дошкільниками виходить за межі компетенції якоїсь однієї методики. Водночас в умовах дитячого садка знання про природу зі змісту різних розділів програми (розвиток мовлення, образотворче мистецтво, художня література, праця, конструювання, цікава математика та ін.) є інтегрованими .

Розширення обсягу природничих знань цілком об'єктивно сприяло їх переростанню у засіб роботи з конкретними обдарованими дітьми, що дозволяє нам наповнити конкретним змістом навчально-виховну програму

Література

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С.111-131.
2. Алфімов В.М. Модель ліцейського навчання // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Мат-ли Всеукр. н.-пр. конференції (м.Херсон, 23-25 вересня 1997 р.). – К.: ІЗМН, 1998. – С.166-170.
3. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С.15-32.
4. Ананьев Б.Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика // Вопросы психологии.–1968.-№6.-С.21-33/
5. Бехтерев В.М. Одаренность, гениальность и мозг // Вестник знания. – 1927. – №14. – С.15.
6. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. – К.: Віпол, 1998. – 199с.
7. Бине А. Современные идеи о детях. Пер.с франц. – М., 1910. – 216с.
8. Бине А., Симон Т. Методы измерения умственной одаренности. Пер.с франц. / Под ред. М.М. Рубинштейна. – К: Госиздат Украины, 1923. – 121с.
9. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536с.
10. Блонский П.П. Педология: Кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 288с.
11. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. – М.: Просвещение, 1981. – 196с.
12. Венгер Л.А. Об умственном развитии детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1972. – №1. – С.30-35.

13. Венгер Л.А. О количественном подходе к диагностике умственного развития // Вопросы психологии. – 1974. – №1. – С.116-122.
14. Венгер Л.А. Педагогика способностей. – М.: Знание, 1973. – 117с.
15. Венгер Л.А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. – 1982. – №3. – С.20-24.
16. Вопросы психологии способностей / Под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Педагогика, 1973. – 317с.
17. Водовозова Е.Н. Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до школьного возраста // История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия. – М.: Просвещение, -1987. – 432с.
18. Волощук І.С. Морально-етичний аспект виявлення обдарованості дітей та розвитку в них творчих задатків // Педагогіка і психологія. – 1994. – №3. – С.21-27.
19. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536с.
20. Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия. – СПб.: Знание, 1875. – 313с.
21. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С.433-456.
22. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. – М.: Знание, 1991. – 80с.
23. Гильбух Ю.З., Гарнец О.Н., Коробко С.М. Феномен умственной одаренности // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С.147-155.
24. Гильбух Ю.З. Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка. – К.: РОВО “Укрвузполіграф”, 1992. – 84с.
25. Гласс Дж., Стейнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Мир, 1976. – 490с.
26. Годфруа Ж. Что такое психология? В 2-х томах. – М.: Мир, 1992. – Т.1. – 414с.
27. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
28. Гурьянов Е.В., Смирнов А.А., Соколов М.В., Шеварев П.А. Шкала Бине-Термена для измерения умственного развития детей. – М.: Изд-во “Работник просвещения”, 1930. – 171с.
29. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – 374с.
30. Дзерович Ю. Педагогіка. – Львів. -1937.
31. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. – М.: Изд.центр «Академия», 1996. – 224с.
32. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368с.

33. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л.С.Выготского // Вопросы психологии. – 1996. – №5. – С.98-109.
34. Дьяченко О.М., Булычева А.И. Возможности образовательной работы с умственно одаренными дошкольниками 5-7 лет // Дошкольное воспитание. – 1995. – №3. – С.24-38.
35. Экземплярский В.М. Проблема одаренности. – М., 1923. – 135с.
36. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 554с. Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. – М.: Планета детства, 1997. – 328с.
37. Животко А. Дошкільне виховання. – Прага. Сіяч, 1924.
38. Запорожец А.В. Избранные психологические труды в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 320с.
39. Запорожец А.В. Педагогические и психологические проблемы умственного воспитания детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1972. – №4. – С.33-39.
40. Запорожец А.В. Вопросы психологии и обучение детей раннего и дошкольного возраста // Советская педагогика.- 1968.
41. Зосиновский А.В. Диагностика моральной воспитанности // Советская педагогика.-1970.- С.7- 18.
42. Калмыкова З.И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Проблемы диагностики умственного воспитания учащихся. – М.: Просвещение, 1981. – С.14-56.
43. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 740с.
44. Карпов Ю.В. Критерии и методы диагностики умственного развития // Вестник Московского Университета. – Серия 14. Психология, 1982. – №3. – С.18-23.
45. Коменский Я.А. Велика дидактика // Вибрані педагогічні твори. – К.: Рад. школа, 1940. – Т.1. – 248с.
46. Конфуций. Жизнь и учение / Сост. П. Буланже. – М.: Искусство, 1991. – 320с.
47. Концепція дошкільного виховання в Україні. – К.: Освіта, 1993. – С.16.
48. Концепция дошкольного воспитания. – М., 1989.
49. Концепция одаренности // Обдарована дитина. – 2000. – №1. – С.5-8.
50. Концепція національного дитячого садка //Дошкільне виховання. – 1992. - №5. – С.4-11.
51. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у діяльності. – К., 1963. – 80с.

52. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко; Упор. В.В. Андрієвська, Г.О.Балл, О.В.Проскура. – К.: Рад.школа, 1989. – 608с.
53. Лазурский А.Ф. Классификация личностей / Под ред. М.Я. Басова, В.Н. Мясищева. – Л., 1925. – 290с.
54. Лейтес Н.С. Не упрощать проблему // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С.155-158.
55. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 214с.
56. Лейтес Н.С. Ранние проявления одаренности // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С.98-107.
57. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М.: Знание, 1984. – 80с.
58. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1971. – 279с.
59. Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. – 1966. – №1. – С.7-17.
60. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Мысль, 1965. – 273с.
61. Лисенко Н.В. Екологічне виховання дошкільників. – К., 1993. -156с.
62. Лисенко Н.В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку. – Львів: Світ, 1994. – 144с.
63. Лисенко Н.В. Практична екологія для дітей. – Івано-Франківськ, 1999. – 156с.
64. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 290с.
65. Люблинская А.А. Детская психология. – М.: Просвещение, 1971. – 415с.
66. Люблинская А.А. Очерки психологического развития.–М.: Просвещение, -1965.
67. Люблинская А.А., Макарова А.И. Измерительная шкала ума для детей дошкольного возраста. – Л.: Сеятель, 1926.
68. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. – К.: Наук.думка, 1999. – 218с.
69. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С.29-33.
70. Матюшкин А.М. Проблема одаренности в современной психологии // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С.88-98.
71. Матюшкин А.М. Раннее выявление таланта детей и их развитие // Вопросы психологии. – 1984. – №3. – С.166-174.
72. Матюшкин А.М., Сиск Д.А. Одаренные и талантливые дети // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С.88-97.

73. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С.85-95.
74. Моляко В.А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности. – К.: Рад.школа, 1991. – 178с.
75. Моляко В.О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості // Обдарована дитина. – 1998. – №2. – С.3-6.
76. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості. – К.: Рад.школа, 1991. – 62с.
77. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. – К., 1989.
78. Моляко В.О. Чи можна навчити творчості // Обдарована дитина. – 1999. – №3. – С.2-4.
79. Моляко В.А., Кульчицкая Е.И., Литвинова Н.И. Психология детской одаренности. – К., 1995. – 83с.
80. Одаренные дети: психоло-педагогические исследования, практика // Психологический журнал. – 1995. -№4- С.73-79.
81. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 402с.
82. Песталоцци И.Г. Книга матерей или руководство для матерей, как им научить своих детей наблюдать и говорить. / История дошкольной зарубежной педагогики. М.:Просвещение, 1974.
83. Проскура О.В. Обдаровані діти // Дошкільне виховання. – 1992. – №2-3. – С.4-5.
84. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 248с.
85. Рабочая концепция одаренности / Науч. ред. В.Д. Шадриков, отв. испол. Д.Б. Богоявленская. – М.: Магистр, 1998. – 234с.
86. Россолимо Г.И. Психологические профили. – СПб., 1910. – 43с.
87. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х томах. – М.: Педагогика, 1989.
88. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследований. – М., 1958. – 302с.
89. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. – 1960. – №3. – С.3-15.
90. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1998. – 304с.
91. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 220с.
92. Савенков А.И. Основные подходы к разработке концепции одаренности // Педагогика. – 1998. – №3. – С.24-29.

93. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений: Учеб.пособие для студентов пед.вузов и колледжей / Под ред. Т.И.Ерофеевой. – М., 1999. – 344с.
94. Словник синонімів української мови. - Київ, 2006.
95. Сковорода Г. Пізнай в собі людину – Львів.: Світ, 1995. –528 с.
96. Сухомлинський В.О. Павлицька середня школа // Вибрані твори в 5 тт. – К., 1980.- Т.4.– С.7-412.
97. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Избр. труды в 2-х т. – М., 1985. – Т.1.
98. Терентьев Е.Ф., Мешкова К.Т. К программе знаний детей старшего дошкольного возраста о животных // Содержание обучения воспитания в детском саду. – Л.,1978.
99. Ушинський К.Д. Рідне слово / Вибр. пед твори: у 2 т .- К.: Рад. школа, 1983. – Т.2
100. Ушинський К.Д. Про наочне навчання / Вибр. пед твори: у 2 т .-К.: Рад. школа, 1983. –Т 4.
101. Фабри К.Е. Николаева С.Н. Умственное воспитание детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с животным миром. / Умственное воспитание дошкольников /Под. ред. Н.Н.Подьякова. – М.: Педагогика, -1980.
102. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Изд-во политической литературы, 1987. – 453с.
103. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. – М., 1990. – 148с.
104. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Москва – Томск, 1996. – 291с.
105. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. и авт. ввводных статей А.И.Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – 528с.
106. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. – М.: Знание, 1980. – 80с.
107. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М.: Изд-во Логос, 1994. – 320с.
108. Щепланова Е.И., Аверина И.С. Современные зарубежные лонгитюдные исследования одаренности // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С.134-140.
109. Cattell R.B. Intelligence: Its structure growth and action. Amsterdam. The Netherlands: North-Holland, 1987.
110. Gilfoldr D. The nature of human intelligence. – New Work: McGraw-Hill, 1975.

II. ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ НА РУБЕЖІ XX – XXI СТОЛІТЬ

1. Передумови та еволюція змісту програм навчання і виховання дітей дошкільного віку

Упродовж перших десятиліть XX століття заклади дошкільної освіти в тодішній радянській державі, у тому числі й в Україні, функціонували без належного програмового забезпечення і послуговувалися в організації роботи з дітьми різного віку інструктивно-методичними листами Наркомосу включно до 30-их років. Однак із загальними поступом суспільства серйозні зміни торкнулися й освітньої галузі, що стимулювало ініціативи перших організаторів дошкілля (Л.Шлегер, Р.Жуковська, Є.Тихеева, О.Симонович та ін.) до створення єдиної програми [23].

Таким чином, можемо стверджувати, що програму виховання дітей створено внаслідок поступального розвитку суспільного дошкільного виховання.

Сучасні дослідження засвідчують, що цінність для проблеми наукового пошуку становили ідеї відомих тодішніх науковців, які сконцентрувалися навколо ідеї про створення програми, неухильної для реалізації в дитячих садках різного типу. Могутнім чинником, який став об'єктивним поштовхом для її ускладнення, стали дослідження П.Я.Гальперіна, Д.Б.Ельконіна, Д.М.Богоявленського, Н.А.Менчинської, Л.С.Виготського, Л.В.Занкова, Ю.К.Бабанського та ін.

Важливими для нашого дослідження є визначальні віхи створення програми. Розглянемо їх детальніше.

Основні вказівки щодо організації видів діяльності, добору змісту і методів роботи в дошкільних закладах пореволюційної освіти і надалі подавав дошкільний відділ Наркомосу відповідно до спеціальної "Інструкції до організації осередків і дитячих садків", чинної з 1919 року. Створена науково обґрунтована

програма роботи дитячого садка мала поліпшити якість дошкільного виховання загалом. За роки радянської влади перманентно створювались відповідні програми і програмно-методичні документи [23], які виникали внаслідок узагальнення теоретичного доробку вчених і практичного досвіду роботи на певному історичному етапі, віддзеркалюючи відповідний рівень поступу дошкільної педагогіки як науки. У 1920 році Наркомос УРСР доручає О.І.Дорошенко укласти посібник для вихователів дошкільних закладів. Наприкінці 1921 року виходить у світ книга "Дитячий садок". У ній відбито пошуки нових форм роботи, нових методів виховання радянських дітей.

На першій Всеукраїнській нараді з питань народної освіти (квітень 1920 року) було розглянуто питання необхідності охоплення пролетарським впливом дітей трудящих і створення системи соціального виховання: широкої мережі шкіл, дитячих будинків, дитячих садків і майданчиків, клубів тощо. Виникає величезна потреба в кадрах вихователів і викладачів. Для підготовки таких фахівців у великих містах України створюються різноманітні короткочасні і довготермінові курси, де викладання уперше ведеться українською мовою. О.І.Дорошенко читає лекції на курсах підготовки дошкільних працівників, а з 1923 року починає викладати в Київському інституті народної освіти, до якого ввійшов колишній фребелівський інститут і став відтак факультетом дошкільної педагогіки .

У виступах на III Дошкільному з'їзді (Москва, 1924 р.) детально й обґрунтовано, на підставі вивчення повсякденної роботи дошкільних закладів України, зазначалося що дошкільники завжди цікавляться життям та працею дорослих і у своїх розмовах, творчих іграх та малюнках яскраво відтворюють сучасність [65].

Перший проект Програми було видано Народним комісаріатом освіти РРФСР в 1932 р. Цей документ складався з розділів, співвідносних з видами діяльності дітей у дитячому садку: суспільно-політичне виховання, трудове виховання, музично-рухове виховання, образотворча діяльність, математика,

грамота. Чи не вперше було зроблено спробу означити завдання і об'єм роботи з дітьми в дошкільному закладі. Загалом створення програми, вважаємо, сприяло впорядкуванню роботи в дошкільних установах, а також збагаченню змісту діяльності педагогів-вихователів.

Подальший аналіз нормативно-методичних документів засвідчив, що концептуальні засади програм та інструктивно-методичних листів зазнавали ґрунтовних змін унаслідок активного впровадження здобутків учених у царині дошкільної педагогіки. Було створено об'єктивну можливість забезпечити реалізацію суспільної потреби в програмному супроводі змісту роботи дошкільного закладу як соціальної системи з перманентними змінами не лише структури, а й змісту.

Дуже важливою віхою у розгортанні дошкільного виховання в СРСР, в тому числі і в Україні, була постанова Ради Народних Комісарів СРСР від 6 липня 1935 року "Про упорядкування роботи дитсадків".

До цього часу дошкільне виховання в країні розвивалось в основному з ініціативи і шляхом самодіяльності трудящих міста і села, за підтримки професійних і громадських організацій. Підприємства, колгоспи, радгоспи й інші організації часто створювали дошкільні заклади без відома органів народної освіти. Вони ж і фінансували їх, постачали продуктами харчування і забезпечували кадрами (часто некваліфікованими). Різні матеріальні можливості цих організацій зумовлювали різне матеріальне забезпечення дошкільних закладів, різні штати і ставки.

Постановою уряду було покладено край цій плутанині і повністю передано організацію дошкільного виховання органам народної освіти, які повинні здійснювати не лише методичне керівництво дитячими закладами, регулювати створення нових, а й фінансувати їх за рахунок коштів, які надходять з підприємств, установ і організацій, у вигляді відрахувань від загального фонду зарплати до Центральних комітетів профспілок. Так дошкільні заклади було поставлено в однакові матеріальні й адміністративні

умови і упорядковано комплектування їх педагогічними кадрами, налагоджено подання методичної допомоги.

Поряд з кількісним зростанням дошкільних закладів удосконалювалися зміст, форми і методи дошкільного виховання. Це був нелегкий і складний період різних "правих" і "лівих" ухилів у дошкільній справі. Довгий час не було встановлено певного порядку, чітких вимог, тому зміст роботи дитячих дошкільних закладів часто визначався світоглядом, теоретичною підготовкою і досвідом самих вихователів.

За перших років після революції в дошкільній педагогіці панувала теорія вільного виховання. Це пояснюється, головним чином, тим, що в дошкільних закладах того часу в основному працювали кадри, теоретично підготовлені в дореволюційній школі. Педагогічні видання широко рекламували книги зарубіжних авторів — такі, як "Експериментальна педагогіка" В. Лая, "Нариси експериментальної педагогіки" М. Меймана, "Будинок дитини" і "Метод наукової педагогіки та практика його в "Будинках для дитини" М. Монтесорі тощо. До шкідливих течій, що пропагують буржуазно-націоналістичні погляди в дошкільній педагогіці було віднесено і С. Русову, яка зі своїми колегами намагалася запровадити у життя "українську систему виховання" дошкільнят, пройняту націоналістичним духом [9,11].

Так, скажімо, у статті А.Бондар "З історії розвитку дошкільного виховання на Україні (1917-1941рр.)" йдеться про те, що недоліки і помилки виявилися і на шляху пошуків методів будівництва нової системи дошкільного виховання. Зокрема, педагогічна преса України того часу друкувала статті, в яких відстоювали перенесення зі школи в дошкільні заклади лабораторно-бригадного метод та комплексну систему навчання і виховання дітей. Поради щодо організації роботи в дошкільних закладах були пройняті духом педологізму.

До 1925 року дошкільні заклади республік працювали без програм і методичних розробок. Основою для складання методичного порадника в Україні стали матеріали "Орієнтовне коло навичок", видані у формі методичного листа Наркомосом

Російської Федерації у 1927 р. Вони спрямовували дошкільних педагогів переважно на формування "життєвопотрібних і соціальнокорисних навичок". Дитяча ж творчість, ініціатива, ігрова діяльність нехтувались [9].

Педологи, виступаючи за проведення широких педологічних "досліджень" дітей та їх оточення, перенесення в дошкільні заклади концепцій дошкільної педології, застосування в роботі з дітьми дошкільного віку форм і методів роботи з учнями, не враховували особливостей і можливостей дошкільників. Зокрема, їхні рекомендації щодо вивчення дітьми природи заперечували потребу естетичного сприймання краси і багатства природи і зводилися лише до вивчення її як одного з основних факторів реалістичного "світорозуміння, що в його основі лежить закономірна причиновість світових явищ"[9,12]. Педологи виступали проти використання казки, принижували роль гри в дошкільних закладах.

Ці хибні педологічні настанови, а вони відбилися і в педагогічній практиці того часу, широко пропагували в літературі. Так, 1927 року на Україні видали книгу "Дошкільне виховання", де було викладено комплексну систему виховання дошкільників за схемою: природа, праця і суспільство. У 1928 році вийшли "Матеріали до поради по дошкільному вихованню", що рекомендували будувати виховну роботу з дітьми за механістичними концепціями. Основним завданням дошкільного виховання вважалося "вироблення певних форм соціальної поведінки шляхом пристосування дитячого організму до виконання соціальних функцій"[9,12]. Навколо цього мали проводити всю іншу роботу дитячого садка: розвиток дитячої орієнтації, формування мови, встановлення правильних взаємин дитини з оточенням тощо. Помилковою була також постановка питання про "політехнізацію дошкільного виховання", що також ґрунтувалася на нерозумінні вікових особливостей і можливостей дітей дошкільного віку.

Постанова ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 року "Про педологічні перекручення в системі Наркомосів" поклала початок

гострій критиці педологів, їхньої шкідливої діяльності в дошкільній справі. Новим етапом у піднесенні рівня дошкільного виховання в республіці було створення і опублікування "Статуту дитячого садка" в серпні 1938 року. Якщо постанова РНК від 6 липня 1935 р. "Про упорядкування роботи дитсадків" вирішувала питання їх організації, фінансування і підпорядкування, то "Статут дитячого садка" визначав завдання дошкільного закладу, порядок його відкриття, структуру, порядок прийому дітей керівництва, зміст роботи батьківського комітету, штати, порядок фінансування, забезпечення майном, обладнанням.

Разом із Статутом було опубліковано нові "Програмно-методичні вказівки" щодо організації роботи в дитячих садках. Проте, зміст порушеної проблеми не знайшов свого відображення у названих документах.

Відповідно до ухвали ЦК ВКП (б) "Про педологічні викривлення в системі наркомосів" виникла необхідність у створенні нового програмового документа дошкільної освіти. Відтак 1938 року видано "Керівництво для вихователя дитячого садка" з дещо чіткішим висвітленням завдань виховання дітей дошкільного віку, повнішим розкриттям завдань усебічного розвитку особистості з урахуванням її вікових особливостей. Однак у цьому документі, як і в чинному, визначено зміст роботи з дітьми поза їх поділом на вікові групи, а лише за окремими розділами виховання, що утруднювало відбір програмового матеріалу; "Керівництво" так і не розробили питання фізичного, розумового, естетичного виховання, а навчання дітей дошкільного віку не набуло ще достатнього обґрунтування.

Співробітники науково-дослідного інституту педагогіки України, кафедр педагогіки і психології (дошкільної) у Києві, Харкові, Рівному та інших містах спричинювали розвиток дошкільної педагогіки сукупно з її конкретними методиками загалом, у межах яких лише побіжно йшлося й про роботу з дітьми, що випереджали темпи розвитку [2;17] Зокрема, йдеться про те, що початок стимулювання різних аспектів процесу навчання дітей дошкільного віку, а також наукова діяльність, спрямована на його

вдосконалення, припадає на 30-60-ті рр. ХХ століття. Уже в програмі 1934 року, яка є досконалішою проти інструктивно-методичних листів за змістом, можна віднайти певні цікаві елементи, оскільки в ній приділено увагу питанням організації й укладу багатогранного життя дітей у дитячому садку. У "Програмі" виокремлено такі розділи: суспільне виховання, фізичне виховання, малювання, ліплення, трудові заняття, розвиток мови, заняття з книгою, картиною, початкові знання про природу, розвиток первинних математичних уявлень, заняття з грамоти. Варто наголосити й на притаманні їй певні недоліки, а саме: складний пізнавальний матеріал без урахування вікових особливостей дітей та недооцінку впливу вихователя на організацію навчально-виховного процесу. Такі недоліки можемо розглядати як цілком закономірні в руслі тодішньої офіційної політики в галузі освіти.

Включно до 1936 року в радянській педагогіці з її педоцентриськими устремліннями врахувалися не стільки соціальні, скільки особистісні інтереси дитини. Роль вихователя була другорядною та малозначущою [22;23;24]. Українські варіанти "Програмно-методичних вказівок для вихователя дитячого садка" 1939, 1947 і 1955 років теж не відбивали порушеної проблеми.

У наступних програмах дитячого садка простежуємо актуальні дидактичні принципи, зокрема доцільність керування процесами розвитку дітей. Наведені рекомендації для вихователів і батьків суттєво вирізняли "Керівництво для вихователя дитячого садка" 1953 року видання. Обсяг спеціальних завдань усебічного розвитку дитини на заняттях як особливій формі організації навчання окреслено за результатами досліджень А.П.Усової, А.М.Леушиної, С.О.Веретеннікової та ін.

Відповідно з уведенням навчальної діяльності в дитячому садку задля підвищення якості педагогічного процесу передусім підготовки дітей до школи, до змісту і структури "Керівництва" внесено певні зміни. Насамперед, чітко сформульовано освітній зміст, яким повинні були опанувати діти під керівництвом

вихователя організовано на заняттях у всіх вікових групах. Програма відповідала тодішнім новітнім теоріям у галузі змісту дошкільної освіти згідно з традиційними принципами дидактики.

ЦК КПРС і Радою Міністрів СРСР з урахуванням досягнутого рівня розвитку науки про виховання дітей раннього і дошкільного віку, а також нагромадженого практичного досвіду в травні 1959 року ухвалено постанову "Про заходи для подальшого розвитку дитячих дошкільних установ, поліпшення виховання і медичного обслуговування дітей дошкільного віку". Її змістом передбачалося об'єднання двох типів дитячих установ — ясел і дитячих садків у єдину дошкільну установу (ясла-садки) з урахуванням місцевих умов і можливостей, а також розробку єдиної програми виховання дітей переддошкільного і дошкільного віку. Створення програми доручили Академії педагогічних наук СРСР спільно з Академією медичних наук СРСР. В її основу було покладено результати наукових пошуків тодішніх учених у галузі дошкільної педагогіки, дитячої психології і дотичних наук про розвиток дитини з узагальненнями найкращого досвіду виховання дітей дошкільного віку. Уперше єдину програму великого колективу авторів про зміст освітньо-виховної роботи з дітьми від раннього віку до школи рекомендовано для реалізації в 1962-1963 навчальному році.

"Програму" спрямували на усунення міжвікової роз'єднаності у виховному процесі. Зокрема, належну увагу приділяли навчанню, програмові матеріали розділу "Навчання на заняттях" спроектували на реалізацію принципу систематичності й послідовності навчання, повноцінного опанування дітьми освітнім мінімумом, розумінню доступних взаємозв'язків між предметами і явищами соціального й природного довкілля. Зміст програми забезпечував формування певного обсягу знань, умінь і навичок, позитивної поведінки, морально-етичних якостей, необхідних для всебічного розвитку особистості дитини. Розпорядок дня передбачав обов'язкові заняття, відпочинок, розваги, сон, харчування і прогулянки щодня. Керуючись змістом "Програми виховання в дитячому садку", вихователь зосереджувався на за-

безпеченні успішного вирішення навчально-виховних завдань в іграх, розвагах, у праці, а також у навчанні та в побуті.

За результатами аналізу змісту програми 1962 року, а також напрацювань учених у царині дошкільної педагогіки можемо стверджувати, що період холодної війни колишнього СРСР з країнами Америки та Європи ініціював очевидну відчуженість і між науковими школами. Керівна роль ідеології марксизму-ленінізму поширювалась на науковий та освітянський простір. Експериментальні знахідки вчених різних країн світу однозначно засуджувались, а їхні концептуальні розбіжності з усталеними підходами трактувались як реакційно-буржуазні й такі, що стимулюють виховання індивідуалізму проти радянського колективізму [23].

Відтак подібна ситуація в 60-70-ті роки призвели до того, що теорію й практику забезпечення ефективного розвитку обдарованих дітей гальмували політичні й ідеологічні протистояння. Натомість дошкільля України послуговувалось перекладом російського варіанту програми навчання й виховання дітей у дитячих садках, зрештою, як і дошкільля всіх союзних республік Радянського союзу.

Незначні зміни в змісті торкалися лише реалізації краєзнавчого та сезонного принципів повідомлення знань. Мету навчально-виховного процесу трактували як єдину і непорушну для досягнення всіма дітьми, незалежно від їхніх індивідуально-типологічних особливостей.

Відповідно до мети цього етапу дослідження – з'ясування передумов створення програми навчання і виховання обдарованих дітей дошкільного віку, ми детально проаналізували програми виховання і навчання дошкільників, чинні з 1936 – до середини 80-их років ХХ століття. З'ясовано, що в жодному з проаналізованих варіантів не окреслено мету, зміст, завдання, форми і методи роботи з дітьми на основі принципів індивідуалізації можливостей їхнього розвитку. На цій підставі можемо стверджувати, що роботу з дітьми, яким притаманні відхилення від норми розвитку (обдаровані діти і діти з

особливими потребами) не виховано. Зважаючи на ігнорування класичних принципів дидактики – природовідповідності, наступності, єдності теорії з практикою в змісті проаналізованих програм для дошкільних навчальних закладів доходимо висновку, що в період розвитку дошкільної теорії й практики (включно до середини 80-их років) відсутня цілісна, науково обґрунтована концепція організації роботи з обдарованими дітьми. О.Я.Савченко з цього приводу пише, що "... зміст освіти змінювався без наукового обґрунтування, за вказівками партії, а навчальні плани концентровано відображали ці настанови й були доволі нестабільні" [64].

Тогочасні науковці й практики адаптували соціальне замовлення сформульоване в "Програмі КППС", до реалій сучасної школі. Відтак у визначенні мети й змісту навчання дітей у всіх ланках системи народної освіти педагоги спиралися на загальну мету виховання, сформульовану в працях В.І.Леніна, Н.К.Крупської, А.В.Луначарського, М.І.Калініна, у керівних документах партії й уряду [69].

Отже, на етапі зародження й удосконалення змісту програм для дошкільних закладів упродовж тривалого періоду (30-ті – середина 80-тих років минулого століття), під впливом об'єктивних умов, які не сприяли розробці порушеної в дослідженні проблеми, гальмувався пошук не лише теорії, а й практики роботи з обдарованими дітьми. Відповідно і наукові дослідження щодо змісту і методики роботи з цією категорією дітей не проводилися.

Попри окреслені соціальні умови, в радянській педагогіці наприкінці 80-их років з'являються фундаментальні дослідження різних аспектів методології та змісту освіти, в тому числі й дошкільної. Навчання й виховання дітей дошкільного віку цілепокладали на забезпечення їх всебічного й гармонійного розвитку. Аналіз досліджень [3;10;63] у контексті порушеної проблеми дозволяє констатувати актуалізацію змісту закону соціальної зумовленості навчання й виховання: вимоги суспільства до змісту освіти обумовлені його ж перманентною змінюваністю.

Теоретичні уявлення про зміст освіти за радянського періоду інтерпретували відомі педагоги, які активно досліджували її контекст у царині дошкілля – Е.І.Тіхєєва. Л.С.Виготський. А.П.Усова та ін. Згодом, у радянській дошкільній педагогіці провідні положення навчання й виховання дітей дошкільного віку стали предметом розвитку спеціальних досліджень М.М.Подьякова та його співробітників [12]. Одержані результати вивчення особливостей опанування дітьми змістом знань різних розділів програми дали підстави для збагачення й уточнення пізнавальної інформації, а також обстоювання доцільності її повідомлення у неподільній єдності з діяльнісним принципом дидактики.

Здобутки вчених можемо розглядати підґрунтям для формування змісту освіти дітей дошкільного віку з її диференціацією не лише відповідно до різних ланок у структурі освіти, а й з урахуванням індивідуальних можливостей дітей. Однак, це стосувалося здебільшого дітей з відставання у розвитку. Водночас особливий інтерес становить класифікація методів навчання на його різних ступенях [12]. І якщо в радянській дошкільній педагогіці почали утверджуватися методи активного пізнання й реалізації опанованих знань у різні види діяльності, то відповідно, такі зміни позитивно позначалися і на проблемі нашого наукового пошуку.

Означену логіку розвитку освіти дошкільників уперше простежуємо в "Програмі та методичних настановах виховання дітей в дошкільному закладі" 1975 року. Її було створено на основі матеріалів наукових досліджень і досвіду роботи в ситуації підготовки школи до переходу на нові програми початкового навчання. Упродовж наступних років її зміст перевидавали уже зі змінами й доповненнями [23]. Суттєво вплинула на вдосконалення змісту програми для дошкільних навчальних закладів методика вибору оптимальних підходів до планування і розвитку навчальних завдань. Оптимізацію педагогічного процесу розглядаємо як засіб значного підвищення якості навчання і виховання школярів. Уперше її проголошено на

XXVI Всесоюзному з'їзді вчителів у 1978 році [3]. Зауважимо, що оскільки методика оптимізації навчального процесу Ю.К.Бабанського ґрунтувалась на результатах провідних наукових досліджень (Л.С.Виготського про зону найближчого розвитку; Л.В.Занкова про вплив розвивального навчання на інтелектуальний розвиток).

В основу програми ввійшли результати численних досліджень у галузі дошкільної дидактики кінця 70-ті початку 80-тих років (А. М. Леушина, Н.О. Ветлугіна, Н. П. Сакуліна, Т. З. Комарова, В. І. Логінова, М. Н. Подьяков, П. Г. Саморукова, С. М. Ніколаєва, І. О. Хайдурова та ін.), у яких розкрито потенційні можливості дітей в опануванні значно складнішими за змістом, структурою знаннями й уміннями з метою творчого виявлення здібностей.

На створеній програмі досить швидко позначилися погляди вчених про необхідність акцентувати особистісний підхід до навчання дітей і вперше його зміст подається за двома напрямками набуття знань і умінь: у спілкуванні дитини з дорослими й однолітками; під час спеціально організованого навчального процесу. Специфіку дошкільного навчання вбачають в їх неподільній єдності за двома напрямками, відповідно, виділяють дві категорії знань і умінь. У програмі 1975 року порівняно з програмами попередніх років пропозиції вчених конкретизовано дотично до кожної категорії знань. У першій – передбачено знання і вміння, якими діти можуть оволодівати за умови організованого навчання, а також у повсякденному спілкуванні, у самостійній діяльності. Це знання про окремі факти, явища, які накопичуються, зазвичай є безсистемними, поверховими, обумовленими практичними завданнями. Їх розглядали як позитивне явище, однак недостатнє, оскільки діти одного віку по-різному опановують обсягом знань, умінь. Отож вони характеризуються і різним рівнем розвитку за рівних стартових можливостей .

Другу категорію творили знання і вміння, якими опановували діти на спеціально організованих заняттях

відповідно з урахуванням їхніх можливостей. Саме такі знання забезпечували поступальний розвиток кожної дитини, її перехід із "зони найближчого розвитку" на "рівень актуального розвитку" (за Л.С.Виготським). Формування таких знань і вмінь уможлилювали доцільні дії дорослого за умови організованого навчання на заняттях згідно з розділами програми. Вони значно складніші за змістом і структурою, систематизовані чи безсистемні. Їх засвоєння передбачало цілеспрямоване формування у всіх дітей нових способів пізнавальної діяльності [23]. Обсяг таких знань і вмінь у програмі дитячого садка відносно невеликий зважаючи на стислість занять і обмеженість їхньої кількості в розпорядку дня. За важливий принцип навчання розглядали повторення засвоєного матеріалу. Уперше наголосили на необхідності організовувати заняття у всіх вікових групах, починаючи з раннього віку. Такий підхід можна розглядати за своєрідний концептуальний орієнтир у контексті нашого дослідження, що засвідчував про перехід до навчання дітей з урахуванням рівня їхнього індивідуального поступу. Таке спрямування роботи ґрунтувалось на ідеях Д.В.Ельконіна, В.В.Давидова про розвивальну освіту. Способом її реалізації став зміст програми з досить широким проектуванням знань.

Зміст обов'язкового навчання розглядали як своєрідний навчальний план дошкільного закладу за різними напрямками: знання про людину, про явища й об'єкти соціального життя; живу й неживу природу; знання з елементарної математики; дитячої художньої літератури; образотворчого мистецтва, музики і танців; у мовленнєвій, пізнавальній, навчальній, образотворчій діяльності; уміння в таких видах діяльності, як ліплення, малювання, аплікація, конструювання, обчислювання, праця, музично-виконавська діяльність та ін. Охоплення різних сфер учені пояснювали актуалізацією експериментальних результатів про те, що саме в навчанні приховано об'єктивні джерела розвитку дитини. З допомогою знань, умінь і навичок кожен вихованець має змогу відкривати свій потенціал, свої можливості не лише для себе, а й для інших.

Отож необхідність диференціювати сфери дійсності (за Л.С. Виготським) стають актуальними для підготовки дітей до предметного навчання в школі зі збереженням стійкого інтересу до нього. За Д.Б.Ельконіним та В.В.Давидовим саме інтерес стимулює активність і креативність.

Природничі знання в програмі дитячого садка традиційно посідали чільне місце. Згідно з дослідженнями педагогів (Н. Н. Бистров, Е. І. Залкінд, П. Г. Саморукова, М.М.Поддьяков і ін.) і психологів (П.Я.Гальперін, О.В.Запорожець, Л.А.Венгер, та ін.) неухильно обстоювався підхід, що саме ці знання істотно впливають на формування світогляду дитини, сприяють розвитку її пізнання і мислення, творять основу її екологічного виховання, стимулюють самостійність у праці під час вирощування рослин і тварин, сприяють формуванню екологічно-естетичного ставлення доквілля.

Розглядаючи програму природничих знань як систему, що перманентно розвивається, в її основу поклали знання на розрізнення пізнання об'єктів природи (рослин, тварин, фактів і явищ живої і неживої природи). Цю частину програми орієнтували на особливості сприймання молодших дошкільників відповідно до специфіки їх пізнання. Особливу частину програми склали знання про особливості об'єктів природи: рослин (наявність листя, квіток, місце зростання, способи вирощування людиною і т. ін.); тварин (особливості зовнішньої будови тіла птахів, риб, звірів, особливості способу їх життя, харчування, пересування, пристосування); сезонні прояви в живій і неживій природі, що обумовлювало перехід до систематизації. До класифікації об'єктів природи введено прості поняття про пори року, їх зміни, про диких і домашніх тварин (наприклад, зимуючі й перелітні птахи), про рослини.

До навчальної програми для дітей старшого дошкільного віку вперше введено систематизовані знання про зв'язок організму з середовищем та ін. Їх зміст програма розкривала в послідовно сформованих уявленнях про конкретні зв'язки і залежності (наприклад, залежність росту рослин від впливу

чинників середовища: тепла, води, світла, поживних речовин). Такі нововведення в програму 1975 року, як і в подальших її варіантах, визначили нові підходи до навчання й виховання дошкільників. Можемо констатувати, що загалом вони позитивно вплинули й на порушену проблему, оскільки на зміну традиційній педагогіці (надалі й традиційній школі) пропонувався розвивальна педагогіка, в якій дитина об'єктивно ставала суб'єктом діяльності, передусім навчальної.

Відповідно актуальною стає проблема взаємовідносин у системі дитина — дорослий, оскільки в ній відображено наукове розуміння пізнавального як опосередкованого відношення його суб'єкта до інших [63].

У 80-ті роки для збагачення знань про особливості процесу пізнання на різних вікових ступенях насамперед оцінювали пізнавальну діяльність дошкільників з урахуванням тодішніх пріоритетів у суспільстві. На кожному етапі розвиток дитини стимулювали до збагачення способів пізнання, позитивної мотивації в діяльності. Відтак способи навчання в дошкільному вихованні почали істотно змінюватись: особливого значення набувала індивідуальна й сумісна пізнавальна діяльність дітей у мікрогрупах при зацікавленій співучасті дорослих. Важливими були мотиваційні аспекти формування готовності до пізнання, а не лише опанування способами навчальної діяльності. Реалізація цього завдання зніційовано формуванням концепції "загального творчого відношення до дійсності", визначення творчого процесу як якісного переходу від уже відомого до невідомого [23].

Отже можемо стверджувати про тісний взаємозв'язок розумового розвитку з пізнавальною діяльністю, а також про необхідність визнання педагогічною умовою діяльнісний підхід до пізнання. Пізнавальна діяльність із творчим змістом, розглядалась ученими як запорука активізації навчання. Наукові дослідження щодо здатності дитини виділяти істотне в предметі (О. В. Запорожець, А. П. Усова, Р. Н. Непомящая і ін.), формування "методології" пізнавальної діяльності (М. М. Подьяков) доводять, що такий підхід уже можна сформулювати в

дошкільників. На практиці результати досліджень активно реалізовувалися в завданнях щодо формування системних знань. Такі нововведення спричинювали зміни в змісті і методах дошкільного навчання. Відтак загальним принципом їх удосконалення утверджується положення про ампліфікацію дитячої діяльності (за О.В. Запорожцем). Отож, по-перше, скорочується кількість тем для вивчення, по-друге, виділяється визначальний взаємозв'язок в їхньому змісті, що дозволяло знайомитись з будь-яким явищем, з його початковою структурою. Відповідно суттєво змінилися методи навчання дошкільників.

У тогочасній дидактиці до розробки методів навчання вдавалися педагоги і психологи. Вони розглядали їх як способи роботи педагога задля опанування дітьми знаннями, вміннями і навичками, формування вбачали не лише в особливостях донесення їм нових знань, а й у способах організації діяльності дітей, наявності її пізнавального характеру чи практичних дій дитини.

На проблему методів навчання і виховання дітей означеного віку в дошкільній педагогіці існували різні погляди під впливом певної невизначеності в цьому питанні у дидактиці загалом. Таким чином, у дошкільній педагогіці 80-их років класифікацію методів навчання об'єктивно почали розглядати з позиції дитини як суб'єкта педагогічного процесу. У працях Є.І.Радіної, А.М.Леушиної, О.І.Сорокіної та інших започатковано такі підходи, а подальшого розвитку вони набули внаслідок досліджень П.Г.Саморукової, К.Й.Щербакіної, Г.І.Григоренко, А.В.Артемової, Т.О.Ковальчук, З.П.Плохій, Н.Ф.Яришевої та ін. Їхні ідеї зводилися до визнання й утвердження нової концепції навчання дітей у дошкільних закладах, оскільки результати здійснених ними досліджень доводили, що диференціація змісту й урахування темпів індивідуального поступу кожного вихованця щодо опанування обсягом навчальної програми об'єктивно домінують над традиційними принципами, які зрівнювали всіх дітей.

Водночас із визнанням такий підхід викликав у середовищі науковців певні дискусії, адже ідеологічні орієнтири класиків

дошкільної педагогіки суттєво різнилися з методологією активізуючого навчання [5].

Подальший пошук методів задля сприяння розвитку кожної окремої дитини, в тому числі й обдарованої, скерували не стільки на з'ясування їх ефективності в навчанні, скільки на діагностування виявлення динаміки якісних змін у розвитку дітей, створенні системи. Результати аналізу досліджень науковців є підставою для висновку, що впровадження концепції розвивального навчання з кінця 80-их років обумовлено поглибленим аналізом підходів до класифікації методів навчання. Дотичну проблему в 70-ті роки, яку вивчали, спираючись на теоретичні роботи педагогів і психологів попередніх десятиліть у царині дошкільля, досліджували Ю. К. Бабанський, І. Д. Зверев, І. Я. Лернер та ін.

Дослідження Ю.К. Бабанського розглядались актуальними. Виділені вченим три основні групи методів навчання (стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності дітей; організація і здійснення навчально-пізнавальних дій; контроль і самоконтроль ефективності навчально-пізнавальної діяльності) по-різному переносили в навчально-виховний процес дитячого садка, залежно від віку й специфіки роботи з дітьми.

Така досить характерна особливість дошкільників, а саме: недостатній розвиток їх довільних дій та довільної поведінки, спонукали до вивчення мотивів навчання в дошкільньому віці. І у цьому контексті суттєве значення мали праці Ш.О.Амонашвілі, який обстоював пріоритетність пізнавальних інтересів [1]. Саме їхню наявність учений розглядав як запоруку сприяння підвищенню ефективності навчання й особистісного розвитку дітей.

Особливе місце в процесі навчання дошкільників почали відводити першій групі методів — методам стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Утім, традиційна педагогіка з її конкретними цілями поступалася в освіті дітей. Провідне місце почали посідати ті, які спрямовувались на формування стійкого інтересу до навчання, що значною мірою залежить від широти й стійкості інтересів дитини до довкілля

загалом, його предметів і явищ, від уміння творчо осмислювати нові факти і події [12].

Так, скажімо, Л. Ф. Захаревич, Л. М. Маневцева, Н. Ю. Постникова, Т. А. Кулікова, досліджуючи ефективність методів формування пізнавальних інтересів у дошкільників, особливо акцентували увагу на створенні спеціальних умов моделювання ситуацій, в яких діти могли б відчувати радість перших відкриттів шляхом самостійного опанування новими знаннями і конструювання способів розумової діяльності. У працях дослідників доведено, що емоційний стан дитини в пізнавальній діяльності ініціює формування міцних пізнавальних навичок. Адже кожен вихованець не обмежується лише поясненнями педагога, а під його керівництвом виборює свою самостійність в обстеженні, простежуючи генезу своїх знань і практичних дій. Згодом діти вчаться диференціювати навчальні та конкретно-практичні завдання, формулювати свої підходи до їхнього вирішення, виявляючи ініціативність.

Відтак дошкільник, у якого достатньо сформовані навички адекватного контролю й оцінки за свою діяльність, ініціює діалоги й дискусії за змістом проблем, які виникають у навчанні. Отож дитина не вбачає у навчанні ланцюжок невдач, а радісно сприймає працю із самореалізації власних можливостей.

Власне, така концепція мала суттєве значення для теорії та практики організації роботи з дітьми в дитячому садку, оскільки обумовлювала необхідність кардинального реформування принципів дошкільної дидактики. Так, водночас з принципами активності чільне місце мав посісти принцип доступності – принцип урахування вікових та індивідуальних можливостей дітей; з принципом свого ставлення до довкілля – принцип осмисленої рефлексивності; з принципом міцності знань, умінь і навичок – принцип самонавчання. Принцип наочності слід цілепокладати на стимулювання в дітей творчої уяви, а принцип розвитку – на особистісне зростання кожного вихованця. Відповідно і принцип науковості доцільно було скерувати на розвиток теоретичного мислення [33].

Розробка таких методів формування пізнавальних інтересів залишається актуальною ланкою вдосконалення освітньо-виховної роботи в дошкільних установах. Формування інтересу до навчання усуває побоювання дитини за невдачі, натомість кожна помилка є приводом для рефлексії, потенційною спонукою до творчості, що важливо в підготовці дітей до навчання в школі. У невстигаючих учнів не достатньо, як правило, розвинуті пізнавальні інтереси [33].

Оновлені підходи до навчання й виховання дітей передбачали створення таких педагогічних умов, за яких би вихованці могли виявляти й розкривати свій особистісний потенціал. Важливою для дошкільця означеного періоду була й наступна група методів за Ю.К.Бабанським, а саме: організації й здійснення навчально-пізнавальних дій із трьома підгрупами, які по-різному впливали на роботу з обдарованими дошкільниками. Розглянемо їх. У першу підгрупу включено метод організації і здійснення чуттєвого сприйняття навчальних об'єктів відповідно до наочних методів. Свого часу в працях А.П. Усової і Н.П. Сакуліної щодо системи сенсорного виховання дошкільників наведено детально розроблені методи ознайомлення дітей з якостями предметів з їхньою формою, величиною і кольором. Зокрема, Н.П. Сакуліна розробила узагальнені схеми обстеження форми предметів від цілого до частин і від частин до цілого. Цей метод суттєво вплинув на сенсорне виховання дошкільників [12]. Щодо другої підгрупи, то це методи організації й здійснення розумової діяльності дітей відповідно до словесних методів. Широкого визнання у цьому контексті набув метод моделювання, розроблений Д.Б. Ельконіним, Л.А. Венгером та Н.О. Ветлугіною. За їхніми результатами, мислення дошкільників розвивається під впливом спеціально розроблених схем і моделей. Вони наочно й доступно для дитини відтворюють приховані властивості між певними об'єктами. Таким чином, діти мають доступ до прихованих, утруднених для безпосереднього сприйняття властивостей. Окрім цього, оволодіваючи способами користування моделям, перед дітьми розкривається сфера

особливих відносин — співвідносин моделей з оригіналом. Відповідно формуються два неподільні віддзеркалення — план реальних об'єктів і план моделей, що їх відтворюють. Їх формування визначає розвиток різних форм дитячого мислення, а саме: наочно-образного та понятійного.

Третю підгрупу складала методи організації й управління практичною діяльністю дітей з метою формування нових знань, умінь і навичок, що знайшли досить широке застосування в роботі з дошкільниками (Н.О. Ветлугіна, І. Л. Держинська, Л. А. Парамонова і ін.).

Щодо третьої групи методів – організації контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності дітей, то їхню розробку продовжують і сьогодні вчені у галузі дошкільної освіти.

Наведені методи за умови вдалого використання сприяють усебічному розвитку особистості дитини, що має практичне значення для розв'язання завдань даного дослідження. Адже в дошкільний період, коли відбувається інтенсивний розвиток творчих здібностей дітей, важливо сформувавши у них загальне творче ставлення до навколишнього світу. Впродовж 70-80-их і на початку 90-их років особливого значення набувають пошуки методів, які б забезпечували ефективний розвиток розумової активності та самостійності дошкільників. Відтак виникає об'єктивна потреба в розробці нових форм організації навчальної діяльності дітей. До таких віднесено організацію особливого виду дитячої діяльності, яким стало експериментування в дещо інтерпретованому щодо дошкільників варіанті за умови збереження структурної цілісності.

Так, у найзагальнішому тлумаченні експеримент є способом реалізації матеріальних дій з об'єктом задля його дослідження, пізнання його зв'язків і властивостей, з огляду на це найважливішою особливістю експерименту виступає надання реальної можливості кожному учасникові процесу управляти досліджуваним об'єктом чи явищем, викликати чи призупиняти його

пізнання, змінювати перебіг процесу дослідження в бажаному напрямі.

Особливості експериментування з предметами і явищами обумовлювали успішне досягнення мети, яку визначає сама дитина. Діти випробовують знані способи, не копіюють зразки, які демонструє педагог. Натомість вони ретельно аналізують свої дії та дії дітей. Позитивно, що в таких ситуаціях кожен вихованець має змогу активно обговорювати не лише свій підхід, а й позицію іншого. Створюються умови для діалогу задля ухвали правильного рішення і вибору способів дослідження, на протигагу механічним відповідям на запитання педагога. Вільне обговорення ініціює та стимулює креативний потенціал, активізує діяльність і творчі здібності. А комбінування, проби і помилки є обов'язковими в структурі експерименту і наважливішими компонентами експериментування. Це дає стимул до пошуково-пізнавальних дій. Таким чином, у дітей формуються узагальнені уміння досліджувати нові об'єкти з метою виявлення їх прихованих сторін і властивостей [12].

Термінами "пізнавальна активність" і "пізнавальна діяльність" іноді в літературі послуговуються як тотожними. Проте вони не є ідентичними. Розглянемо їх традиційні позиції. Аналіз пізнавальної діяльності в контексті розвитку її структури є підставою до такого тлумачення. У процесі розвитку пізнавальних можливостей дитини вона безпосередньо чи опосередковано опановує пізнавальною діяльністю, тобто метою, засобами і способами пізнання, усталеними в соціумі. Отож пізнавальна активність виступає як пізнавальна діяльність за умови, коли вона цілеспрямована довільною й опосередкованою. Натомість пізнавальну активність дитини, зініційовану потребою збагачення зовнішніх вражень, за відсутності мети пізнання, засобів її досягнення, а також механізмів свідомої регуляції діяльністю назвати не можна. Аналогічно не визначити пізнавальну активність тварин. Таким чином, пізнавальна діяльність є специфічно людським проявом пізнавальної активності, за якої пізна-

вальний розвиток водночас є і формуванням структури пізнавальної діяльності.

Розглядаючи пізнавальну діяльність у контексті пізнавальної потреби, рівня її усвідомленості й дієвості, можемо за наявності таких ознак трактувати її вияв як розвинуту форму. Це потреба в опануванні новими знаннями. Згодом змістовні й динамічні особливості мотивації пізнавальної діяльності дитини визначаються рівнем розвитку її пізнавальної потреби.

Наукові дослідження вивчення рівнів сформованості пізнавальної потреби в онтогенезі і результати спостережень учених дозволяють виділити в означеному періоді її три рівні: 1) потреба у враженнях (початковий рівень, що виникає в ранньому віці на основі класичного орієнтовного рефлексу «що таке?»); 2) допитливість (прояв інтересу до предметів і явищ навколишнього світу); 3) потреба в пізнанні (задовольняється в цілеспрямованій пізнавальній діяльності і опосередковується соціальною та особово-значущою метою [12].

Таким чином, результати аналізу літератури з актуальних питань організації освіти дошкільників свідчать про особливу значущість формування у них творчого відношення до дійсності загалом. В аспекті розумового розвитку така діяльність обумовлена трактуванням пізнавальної діяльності як процесу творчого, з урахуванням складної детермінації пізнавального розвитку, внаслідок функціонування в неподільній єдності низки зовнішніх і внутрішніх умов. Це стимулює застосування вихователем дій, що ініціюють діалог, а також спонукають до забезпечення індивідуалізації змісту освітньо-виховного впливу на кожну дитину. Усвідомлення вимог до характеристик її пізнавальної діяльності ініціює також підвищення рівня узагальнення способів пізнавальної діяльності, тобто формування її "методології", розвиток умінь самотійно орієнтуватися в проблемній ситуації [12].

Практична реалізація означених у дошкільній освіті завдань і спонукала вчених лабораторії дошкільного виховання Науково-дослідного інституту психології УРСР до проведення низки до-

сліджень, щодо забезпечення диференційованого підходу задля максимальної індивідуалізації навчання дітей. Здобутки дослідників оприлюднено в колективній праці «Навчання старших дошкільників» [23].

У 80-90-их рр. змінюється парадигма психологічної дії з імперативної та маніпулятивної на розвивальну, що припускає діалог взаємозбагачення, взаємодію на засадах рівноправних відносин суб'єктів супроти наказів у імперативній і вказівок у маніпулятивній формах. Розвивальний ефект діалогу обумовлює взаємоорієнтація на індивідуальну неповторність кожного вихованця та його готовність до самовдосконалення кожного учасника [23]. Як, бачимо йдеться про усвідомлення складної детермінації процесу забезпечення єдності зовнішніх і внутрішніх умов. Проблема полягає в пошуку таких її форм, взаємодія яких уможливила б оптимальний розвивальний ефект з урахуванням індивідуальності вихованця. Аналогічних висновків дійшла М. І. Лісіна. З трьох виділених нею типів ставлення вихователя до дитини (заохочувально-емоційне, формально-вимогливе і непослідовне), зазначає дослідниця довела, саме заохочувально емоційне ставлення сприяє проявам позитивних переживань [12].

Покращення спілкування дорослого з дитиною з метою формування її пізнавальної активності вивчала М. М Марусинець і з'ясувала, що стимулюючий вплив на активність дитини має духовна спільність з дорослим. Способом досягнення цього є зрівнювання позицій дорослого і дитини щодо пізнавального завдання, оскільки вони не володіють зразком розв'язання і не знають його прикінцевого результату. Обидва учасники пошуку зацікавлені у доборі ефективних шляхів вирішення, методом перевірки гіпотез дорослого і дитини.

Аналіз результатів досліджень пізнавальної діяльності у контексті формування загального творчого ставлення 6-7 річних дітей до навколишнього світу засвідчив, що трактування розуміння пізнання як процесу творчого неподільне його процесуальними та мотиваційними аспектами.

На сучасному етапі учені дійшли до висновку про необхідність змінювати процес і способи навчання, орієнтуючись на кожну дитину, а не на групу загалом. Сучасні методики допомагають вихователеві знаходити доступ до допитливого розуму кожної дитини, незалежно від рівня її готовності до певної діяльності. Вихователь повинен оволодіти педагогічною технологією, оскільки знайдено форми педагогічної взаємодії за допомогою диференційованого об'єднання дітей в малі групи, що стимулюватиме знаходження нових методів дошкільної освіти.

В охарактеризованих концепціях дошкільного виховання 70-80-их рр., включно до початку 90-их, віддзеркалено низку прогресивних змін в освіті тодішнього суспільства. Її основи почасти вже покладають ідеї демократизації, гуманізації завдяки орієнтуванню на виявлення і розвиток загальних здібностей дітей, а відтак – і на оптимізацію їх пізнавальної діяльності.

На початку 90-их років дошкільна освіта в Україні, як і освітня галузь загалом, уже наблизились до нової методології під впливом соціокультурних змін і переорієнтування пріоритетів у розвитку фундаментальних галузей наукових досліджень, у тому числі в царині педагогіки і психології періоду дошкільного дитинства.

Створенню цілісної теоретичної концепції національного дошкільного виховання в Україні з прикладним тлумаченням потреб суспільства у визнанні й стимулюванні інтересів особистості, яка формується під впливом навчання й виховання, орієнтуючись на загальнолюдські та національні цінності, прислужилися праці Л.Артемової, О.Вишневського, А.Богуш, О.Кульчицької, В.Моляко та інших учених. Основні положення праць науковців стали підґрунтям для розробки теорії та змісту роботи з обдарованими дітьми різних вікових категорій, у тому числі й дошкільників.

У концентруванні уваги науковців і практиків до обґрунтування змісту роботи з обдарованими дітьми розглядаємо розробку програм для дошкільних навчальних закладів як особливо важливий напрям. Адже саме в програмах конкре-

тизовано обсяг інформації, яку передбачено для опанування в період дошкільного дитинства в руслі освітньої концепції певного історичного періоду розвитку українського суспільства.

Наповнення програм навчання й виховання обдарованих дітей відповідними матеріалами, моделювання їхньої освіти можемо проаналізувати за змістом певних розділів чи тем.

2. Розвиток дитячої обдарованості в умовах дошкільного навчального закладу в Україні та за кордоном

Розвиток інтелектуальних і творчих здібностей дітей дошкільного віку забезпечується реалізацією змісту доцільно розробленої, спеціалізованої програми. Відтак виникає необхідність проаналізувати зарубіжний та вітчизняний досвід створення програм для навчання й розвитку обдарованих дітей, обґрунтувати їх структурні компоненти, побудову освітнього процесу та принципи його функціонування й окреслити можливі перспективи використання у практиці сучасних дошкільних навчальних закладів.

Навчальні програми для обдарованих дітей, за твердженнями дослідників проблеми обдарованості, повинні якісно різнитися від програм, розрахованих для дітей із середніми показниками [16; 25; 48; 49; 61; 70]. Учені однак не погоджуються в тому, що необхідно враховувати ту обставину згідно якою обдаровані діти є особливою частиною дитячої популяції. Отже, вони потребують спеціальних програм індивідуалізованого навчання, зміст якого повинен вирізнятися дещо іншими кількісними та якісними параметрами, якими за Дж.Рензулі, є: а) виходити за межі усталеної програми; б) ураховувати інтереси вихованців; в) відповідати стилю дітей з опанування знаннями; г) не обмежувати прагнення дітей глибоко проникати в сутність теми, що вивчається [70].

У зарубіжних освітніх системах активно розробляються й модернізуються програми для обдарованих дітей: оскільки дошкільні навчальні заклади зазвичай пропонують спеціалізовані програми розвитку трьох видів обдарованості – інтелектуальної, академічної й творчої. Цілі та принципи їх побудови можемо розглядати за результатами наукових пошуків зарубіжних учених-дослідників (М.Карне, А.Пассов, Дж. Рензулі та ін.).

Вичерпне формування принципів створення освітніх програм знаходимо і в працях американського педагога і психолога Сандри Кеплен [74]. Серед вимог, які слід враховувати під час визначення змісту навчання обдарованих, вона вважає за необхідне звернути увагу на глобальний, основоположний характер тем і проблем для вивчення; міждисциплінарність змісту; інтеграцію тем і проблем з різних галузей знань, шляхом встановлення внутрішніх взаємозв'язків і взаємозалежностей зв'язків змістовного характеру; емоційну насиченість змісту навчання; побудову проблематики на завданнях “відкритого” типу.

Значний інтерес викликають принципи розробки навчальних програм для обдарованих дітей відомого американського вченого А.Пассова. За твердженням вченого, програма для таких дітей повинна забезпечувати поглиблене і всебічне вивчення найважливіших проблем та ідей, що інтегрують знання зі структурними компонентами мислення; передбачати розвиток продуктивного мислення, а також практичні навички його застосування; уможливлювати залучення дітей до постійної змінюваності знань та оновлення інформації, прищеплювати прагнення до опанування ними в різних видах діяльності; наявність і вільне використання відповідних джерел; ініціативу та самостійність дітей у навчанні й розвитку; сприяти розвитку свідомості та самосвідомості вихованців, розумінню зв'язків з іншими людьми, природою, культурою тощо; оцінку дітей відповідно до вищезначених принципів.

Особливу увагу вчений приділяє складним мислительним процесам дітей, їх здатності до творчості та виконавської майстерності.

Окремо слід вказати на співзвучність принципів розробки навчальних програм для обдарованих дітей низці їх традиційних формулювань у вітчизняній дидактиці. Так, на увагу заслуговує яскраво виражена орієнтація на розвиток у дітей продуктивного мислення. Ідея про її першочергову значущість є центральною в теорії А.Пассова.

Натомість у вітчизняній теорії та освітній практиці аналогічну проблему не виведено на рівень пріоритетної мети навчання. Її вирішення передбачається у порадах більшості українських дослідників. Вони вважають розвиток продуктивного мислення результатом досягнення інших функцій.

Важливість орієнтування на чітку концептуальну модель підкреслюється зарубіжними дослідниками в розробці конкретних програм. Така модель зорієнтована на організацію роботи за принципами, що дозволяють обрати доцільні форми та методи навчання дітей, а також слугують опорою в підготовці педагогів. У сучасній зарубіжній психолого-педагогічній науці є досить різноаспектними й почасти альтернативними концептуальні моделі з детально розробленими програмами і методикою навчання обдарованих дітей дошкільного віку. Для аналізу виокремимо лише ті, які широко застосовуються в практиці; опираються на ґрунтовні теоретичні основи і водночас є джерелом для численних методичних розробок; послідовні, завдяки чому відповідають об'єктивним параметрам, а також виокремлюють і фіксують структурні компоненти, за якими можна спостерігати й оцінювати.

Так, скажімо, в США використовуються три основні концептуальні моделі для розробки програм для обдарованих дошкільників: це модель "Вільний клас" (Дж.Галлахер); "Структура інтелекту" (Дж.Гілфорда); "Тріада збагачення" (Дж.Рензуллі).

Виокремлюючи пріоритети вільного навчання і виховання обдарованих дітей, Дж.Галлахер запропонувала систему вільних, без чіткого регламентування занять [354]. Їхня система уможливорює для кожної дитини заняття з самостійними пошуками, з пріоритетом індивідуальної дослідницької діяльності. Дитина сама визначає напрям, інтенсивність і час занять, натомість педагог за цією концепцією виконує принципово відмінну роль порівняно з усіма попередніми моделями (в тому числі й традиційними). А саме з “головного режисера” навчального процесу педагог стає “технічним виконавцем”. У контексті концепції розвитку обдарованих дітей програми Дж.Галлахера є особливо ефективними для дітей з неординарними здібностями. Дитина розвивається за індивідуальною програмою, що обмежена лише її внутрішніми потребами. Згідно з авторською моделлю приміщення поділяється на окремі навчальні центри відповідно до сфер діяльності та знань дітей. Матеріал кожного центру розміщено так, що кожен малюк має змогу ним вільно користуватися.

До числа перспективних відносимо модель Дж.Гілфорда. Вона забезпечує добір широкого спектру теоретичних і практичних засобів для роботи з обдарованими дошкільниками. Група дослідників під керівництвом М.Карне склала практичну програму, дотичну до неї задля навчання обдарованих дітей дошкільного віку. Активізацію різноманітних мислительних здібностей забезпечує доцільно спланований зміст занять.

За оцінкою М.Карне, програма стимулює розвиток усіх вищих форм мислення, особливо дивергентного і критичного: “Успіху можна досягти за умови проведення послідовних занять відповідно до індивідуальної для кожного вихованця мети”, - підкреслює дослідниця. Порівняно з концепцією Д.Галлахера за цією моделлю педагоги більш чітко планують заняття за всіма предметами, спираючись на заздалегідь укладену програму і матеріали для обстеження кожної дитини.

Найбільш популярною є модель Дж.Рензуллі. На основі авторської концепції ранньої обдарованості вчений пропонує

“Тріаду збагачення” (“збагачену методикау навчання”). Зміст стандартної навчальної програми збагачується за такими трьома напрямками:

1. Загальна пізнавальна діяльність (напрямок визначення сфери інтересів дитини і змісту уявлень про те, що вона хотіла б вивчати глибше). За системою Дж.Рензуллі вибір певної сфери діяльності є обов’язковим для кожної дитини.

2. Спеціальний розвиток мислення дитини (групове навчання використовується для розвитку таких оцінкових умінь, як порівняння, обґрунтування гіпотези, аналіз, синтез, класифікації тощо). Набуті вміння й навички слугують дитині за основу для її переходу до більш складних пізнавальних процесів.

3. Проведення індивідуальних самостійних доліджень, а також у вирішенні творчих завдань (дитина залежно від віку бере активну участь у розробці проекту чи є його керівником, що включає постановку проблеми, визначення методів розв’язання, можливість оперувати одержаними результатами).

Педагоги, які працюють за програмою Дж.Рензуллі, визнали його більш пізню стратегію роботи з обдарованими дітьми. Її сутність: “Ущільнювати, прискорювати, лаконізувати стандартний навчальний план” [75]. Окрім прискорення процесу навчання збагачується і його зміст, оскільки в дитини залишається більше вільного часу на заняття улюбленими справами. Авторську стратегію зорієнтовано на самостійну “інтуїтивно-детерміновану діяльність”.

Ю.З.Гільбух рекомендує для обдарованих дітей класи з прискореним навчанням, де можуть застосовуватись програмні принципи Л.В.Занкова – прискорення і поглиблення [16].

Попри позитивні результати навчання (здебільшого в особистісній сфері такими є висока вмотивованість, позитивна самооцінка, розвинуті комунікативні навички), програма Дж.Рензуллі має чимало опонентів. Зокрема, В.Вард обстоює протилежну думку щодо ущільнення навчальних програм і підкреслює важливість традиційної освіти для обдарованих дітей. Учений припускає, що специфічні потреби обдарованих дітей

може задовольнити додаткова освіта. Її забезпечують поза дошкільними закладами чи школою [71]. Відповідно Д.Моксхем наводить приклади такої освіти шляхом створення широкої мережі гуртків, роботи в літніх таборах, лабораторіях тощо. Зауважимо, що така система є придатнішою для обдарованих дітей саме в старшому віці.

Принцип модифікації стандартних навчальних програм за Дж.Рензуллі спонукав А.Пассова запропонувати п'ять принципів їх спеціалізації, об'єднуючи в три стратегії: прискорення навчального процесу; поглибленого вивчення за однією чи кількома сферами; принципово нового змісту навчального матеріалу в галузі "недитячих" сфер.

Показово, що концепції А.Пассова і Д.Галлахер розроблено з урахуванням емоційно-особистісних особливостей обдарованих дошкільників (позитивна самооцінка, швидке реагування, наявність уяви та ін.). Натомість концепції Д.Гілфорда і Дж.Рензуллі ґрунтуються, передусім на когнітивних характеристиках розвитку обдарованої дитини (обсяг знань, розвиток аналітико-синтетичних процесів тощо). Розглянуті обидві групи концепцій не можемо вважати за універсальні для навчання обдарованих дошкільників, оскільки їх афективність неподільна з когнітивним потенціалом особи. Водночас цей зв'язок настільки тісний, що незалежно від цілей і методів навчання загальні показники розвитку дітей, які навчаються за будь-якою описаною програмою, є досить високими.

Англійський дослідник С.Мун за результатами аналізу 18 європейських і американських програм для обдарованих дошкільників наприкінці ХХ століття констатував, що у 83% виявлено позитивний вплив їх змісту на розвиток когнітивної (інтелект і творчість) й афективної (позитивна самооцінка та ін.) сфер, формування навичок спільної діяльності. Однак, зазначає дослідник, "короткочасний" ефект впливу програми означений конкретніше, ніж довгостроковий. Адже через три роки після її впровадження всі показники розвитку таких дітей співпадали з аналогічними показниками в обдарованих дітей, які раніше

ніколи на навчалися в спеціальних класах. Відтак, довготривалий ефект розвитку обдарованості наближається до нуля” [71, 159].

Дослідниками обгрунтовано низку стратегій, що спираються на зміни кількісних параметрів змісту освіти:

1) стратегія прискорення (зміна темпів вивчення навчального матеріалу, відтак програми для певного віку виконуються швидше, її можна доповнити складнішим матеріалом. Скажімо, до програми дитячого садка можна включити програмові завдання другого чи навіть третього класу початкової школи; як варіант прискорення - “перестрибування” обдарованою дитиною через клас чи кілька класів звичайної школи). У дидактиці ідею прискорення обумовили уявлення про дитячу обдарованість, як про випередження однолітків за темпами (швидкістю) дозрівання основних функцій організму.

2) стратегія інтенсифікації (зміни не темпів швидкості засвоєння, а збільшення обсягу, тобто підвищення інтенсивності навчання). Таким підходом активно послуговувалася й послуговується вітчизняна педагогіка, спираючись на думку, що обдарована дитина – “така ж, як усі, лише дещо краща (розумніша, допитливіша тощо)”(О.І.Савенков). Однак, ми поділяємо думку О.І.Савенкова щодо обдарованої дитини, яка не просто випереджає однолітків за певними параметрами розвитку, а якісно вирізняється з-поміж інших однолітків, не є кращою і не гірша за них, вона просто є іншою.

Наведені погляди значно впливають на сучасну дидактику, водночас стратегія інтенсифікації поступово трансформується в ідеї якісної перебудови змісту освіти – “стратегію збагачення”.

Отже, в педагогіці виокремлюється дві тенденції, які визначають ставлення до освіти обдарованих дітей. Тако, перша група вважає за недоцільну розробку для них спеціальних програм і спеціалізованого навчання, проте, визнає феноменологію дитячої обдарованості (В.Артемов, А.Вард, Д.Моксхем та ін.). Натомість представники другої групи виступають проти уніфікації й одноманітності в освіті та проголошують необхідність створення диференційованих і спеціалізованих нав-

чальних програм для різних груп дітей, у тому числі і для обдарованих дошкільників (Дж.Рензуллі, Д.Гілфорд, М.Карне, Дж.Фріман, Д.Сіск, В.С.Юркевич, Ю.З.Гільбух).

Різноманітність поглядів і концепцій, методик і програм, що розробляються спеціально для навчання обдарованих дітей дошкільного віку, свідчить про актуальність і стійкий інтерес педагогів-дослідників до означеної проблеми. З метою пошуку оптимальних методик розвитку інтелектуально обдарованих і талановитих дітей та молоді під егідою Ради Європи на початку ХХІ століття створена спеціальна асоціація "Євроталант."

Кожна національна система освіти має свої особливості, але загальним є розвиток гармонійної всебічно-розвиненої творчої особистості. Зокрема, на сьогодні концепція дошкільного виховання США цілепокладає розвиток особистості дитини через організацію її досвіду. Вчені Р.Хесс та Д.Крофт приділяють проблемі розвитку дитячої творчості та обдарованості велику увагу. Інший науковець Л.Хаскнлл розглядає педагогічні умови формування певних особистісних якостей, які є складовими творчості (оригінальність, гнучкість, вільність, сприйнятливність).

Особливого значення надає ранньому виявленню задатків і природного розвитку здібностей японська система виховання. Теоретичне забезпечення цього процесу, починаючи з дошкільного віку, здійснюють науковці [6].

Відомий японський педагог, автор "Системи виховання таланту" Синьїті Судзуки трактує талант як максимальний рівень розвитку здібностей дитини, а вік до 6-ти років – період, коли вирішується його доля. Усе починається з раннього розвитку музичних та мовних здібностей і поступово стає системою цілісного розвитку особистості, а музика і рідна мова – провідними її засобами. У дитячих садках Судзуки головна роль педагога полягає у створенні середовища для саморозвитку дитячої особистості. Значна увага приділяється розвитку пам'яті, функції сприймання (візуального, слухового, тактильного), комплексним видам художньої діяльності дітей.

Розвиток дитячого таланту в Японії – проблема, яка хвилює не лише педагогів і батьків. Асоціацію раннього розвитку і організацію "Навчання талантів" очолює автор популярних книг про виховання здібностей у дітей – засновник всесвітньо відомої фірми "Соні" Масару Ібука. Він відзначає, що основа розвитку розумових здібностей дитини - це її особистий досвід пізнання у перші три роки життя, коли активно розвиваються структури мозку [6].

Особливістю англійської системи освіти є необхідність отримання дозволу про прийом три-чотирирічних дітей до початкової школи. У зв'язку з цим деякі місцеві органи освіти організовують підготовчі класи (групи) для п'ятирічних дітей.

Різноманітність типів дошкільних закладів і програм відображає головну концепцію англійського дошкільного виховання, згідно з якою дитина – активний діяч у пізнанні довкілля. Згодом, виховання спрямовують на розвиток індивідуальної особистості дитини, її самостійності в оволодінні різними видами діяльності.

Головні концептуальні підходи до виховання дітей у Німеччині здійснюються у дитячих садках вільного і відкритого типу. Найбільш поширений тип вільного дитячого садка – штейнерівські дитячі садки і дитячі садки Монтесорі. Відкритий дитячий садок побудований на ситуативно-орієнтовній концепції дошкільного виховання, для якої характерні навчання на базі реальних життєвих зв'язків, а також відкрите планування, в якому беруть участь діти. Це дає можливість планувати навчання дітей за їхніми інтересами [6].

Розробка програм для обдарованих дошкільників у нашій країні розпочалася нещодавно. Власне, української програми для обдарованих дошкільнят ще не створено. Натомість у багатьох дошкільних закладах послуговуються програмами, розробленими російськими вченими.

Зокрема, роботу над створенням програми для дітей дошкільного віку було розпочато у 80-тих роках ХХ ст. під керівництвом О.М.Дьяченко (Навчальний центр Л.А.Венгера).

Спільно з колективом співробітників було розроблено програму “Розвиток”. Її головною метою визначено розвиток загальних розумових здібностей дітей віком від 3 до 7 років [61]. На її основі було створено програму “Обдарована дитина”, розраховану на роботу з шести – семирічними дітьми [60]. На думку авторів, створювати певні спеціальні програми для дітей, молодших за означений вік недоцільно, оскільки в 3-5-річному віці слід прагнути до розвитку загальних розумових здібностей усіх дітей.

Програмою, розробленою центром Л.А.Венгера передбачено розвиток сенсорних здібностей та найпростіших форм символізації дітей 3-4 років. У середній групі стає головним розвиток здатності до наочного моделювання, яке ускладнюється в старшому дошкільному віці. Значну увагу в програмі приділено розвитку творчих здібностей дітей. Вони виявляються в самостійній апробації нового матеріалу, в спільній діяльності дорослих та інших дітей щодо засвоєння нових способів дії й створення попередніх задумів щодо їх реалізації.

Головну увагу в програмі “Розвиток” приділено оволодінню дітьми різними формами опосередкованого розв'язування інтелектуальних завдань. Її відмінність з попередніми програмами роботи з обдарованими в дошкільних закладах вбачаємо в тому, що акцент зі змісту навчання переноситься на дидактичні засоби. Отож, засоби навчання стають засобами розвитку і стимулювання мислення дитини (побудова задумів, планування дій, вирішення різних розумових завдань). За програмою, основними виступають дії, спрямовані на створення різноманітних модельних образів на побудову та використання наочних моделей.

За наочні виступають моделі, в яких зображення різних предметів, явищ і подій виокремлено в узагальненому і схематизованому вигляді, а основні відношення їхніх компонентів, як і вони самі, позначені за допомогою їх умовних замінників.

Таким чином, максимально зреалізовано потенційні можливості розвитку здібностей: від побудови та використання

реальних моделей діти поступово переходять до їх мисленнєвої побудови в уяві абстрактного розуміння як їх використання, що, власне, і є розвитком розумових здібностей. При цьому поглиблюється і розширюється використання традиційних видів діяльності дошкільників (гри, конструювання, дитячого експериментування тощо).

З урахуванням високої пізнавальної потреби обдарованої дитини авторами програми введено розділи, наприклад, “Ознайомлення з просторовими відношеннями”, “Розвиток елементів логічного мислення”, “Режисерська гра”, “Творче конструювання”, “Виразні рухи”. За відсутності в традиційних програмах для дошкільників використання спроектованого змісту дає очікувані результати. Освітня практика використання цієї програми підтверджує її ефективність у процесі забезпечення розвитку інтелектуально обдарованих дітей дошкільного віку.

Деяко інший підхід до створення програм для обдарованих дошкільників вбачаємо у представленому дослідницької групи Психологічного інституту проекті концепції “Творча обдарованість” під керівництвом Н.Б.Шумакової та О.М.Матю-шкіна [42]. Це перша ланка диференційованої програми міждисциплінарного навчання дітей з випередженнями у темпах розвитку своїх однолітків. Мета програми – створення умов для найповнішого розкриття і розвитку особистості, творчого мислення в дитини, а не лише опанування нею знань, умінь і навичок. Програму побудовано за такими основними принципами: глобальний характер тем і проблем для вивчення; міжди-сциплінарність змісту; інтегрування тем і проблем; відкритий характер проблем і запитань для вивчення; активні методи навчання; спрямованість на розвиток творчого, критичного та логічного мислення, здатності до розв’язування проблем.

Згідно з програмою дитина вчиться самостійно досліджувати різноманітні проблеми і відкривати для себе нові знання, опановувати навичками групової роботи за умови спільного вирішення завдань різної складності.

У програмі використано специфічні види дитячої діяльності, ігрові форми навчання, що зумовлює її привабливість для дітей. До навчального процесу включено новий розділ міждисциплінарного навчання за зразком захоплюючих ігор з експериментуванням, розв'язанням суперечностей, відкриттям нових, невідомих раніше знань.

Ефективність програми підтверджується тим, що значна частина дітей реалізовує творчий потенціал на вищому рівні.

За результатами аналізу конкретних програм навчання обдарованих дітей, вважаємо за необхідне визнати доцільність їх побудови за певними філософськими і психологічними принципами, оскільки специфіка особливостей такої категорії вихованців передбачає адекватний обсяг і структурування програмового матеріалу. Означену проблему розглядаємо за важливу в доборі змісту освітніх програм. До найважливіших відносимо такі особливості обдарованих дітей, як здатність швидко сприймати сутність понять і положень, що потребує широкого міждисциплінарного змісту навчання; зосередження на таких аспектах проблеми, які найбільше їх цікавлять і викликають необхідність пізнати їх глибше; обмірковування підміченого та доказовість пояснення його змісту; стурбованість своєю несложістю з іншими (передбачає включення до програми афективного компонента).

У дослідженні цілепокладали зміст програм для обдарованих дітей згідно з положеннями сучасного дослідника О.І.Доровського.

По-перше, спрямували зміст освітніх програм на передбачення ступеня міри саморозкриття обдарованих дітей, яке повинно було охоплювати розумовий, емоційний, соціальний розвиток та враховувати індивідуальні відмінності дітей. Наступним кроком стало задоволення потреб дітей у набутті нової інформації.

Обдарована дитина повинна бути поінформованою з усіх питань, які її цікавлять. Далі цілепокладали програму на комунікативну адаптацію.

У дошкільних закладах необхідно виховувати уміння мовленнєвої взаємодії дітей. Перед вихователем стоїть завдання – допомогти творчо самовиразитись дошкільникам, а саме: розвинути оцінне мислення, критичне усвідомлення довкілля, здатність самостійно здійснювати операції вибору. Передбачалась мета, пов'язана з самопрезентацією відношень, які формуються шляхом їх поступового залучення до процесу навчання (відношеннями опановують невербально). Важливими розглядали відношення в сім'ї та в інших соціальних сферах, а не лише в дошкільному навчальному закладі.

Спиралися на рекомендації сучасного дослідника О.І.Савенкова, який виокремлює низку принципів, важливих для розробки програми для обдарованих дошкільників. Це: ускладнення змісту навчальної діяльності поглибленням та збільшенням абстрагування запропонованого матеріалу; паритет завдань дивергентного та конвергентного типів; домінування розвивальних можливостей навчального матеріалу проти інформаційної насиченості; поєднання рівня розвитку продуктивного мислення з навичками його практичного використання; максимальне розширення кола навчальних інтересів; стимулювання інтелектуальної активності, домінування власної дослідницької діяльності над репродуктивним засвоєнням знань; висока самостійність навчальної діяльності; орієнтування на змагальність та актуалізацію лідерських можливостей; поєднання індивідуальної навчальної й дослідницької діяльності в колективних формах її організації.

Учений запропонував авторську модель збагачення змісту навчання обдарованих дітей дошкільного віку, що повинно здійснюватися на двох рівнях: “горизонтальне збагачення” (полягає у доповненні традиційного навчального плану спеціальними інтегрованими курсами) та “вертикальне збагачення” (внесення змін у зміст всіх основних розділів програми).

Щодо першого рівня, то вчений пропонує доповнити програму роботи з дошкільниками трьома спеціальними курсами (виконують функції розвитку, корекції, діагностики, прог-

нозування). Це: “соціальна компетенція” (зادля вдосконалення сфери психосоціального розвитку); “навчання мислення” (задля удосконалення сфери когнітивного розвитку); спеціальні заняття з фізичного виховання.

У роботі з обдарованими дітьми дошкільного віку використовуються й інші стратегії збагачення. Їх орієнтують на якісні зміни в змісті освіти, оскільки спроби скорочення терміну навчання за рахунок швидких темпів реалізації змісту традиційних програм чи їх більшої насиченості інформацією порівняно з традиційними є недостатньо ефективними для вирішення проблем навчання обдарованих дітей.

Ідеї якісної відмінності змісту, форм організації та методів навчання обдарованих дітей широко представлені в зарубіжних (Б.Блум, С.Кеплен, Дж.Рензуллі, А.Пассов та ін.) і вітчизняних (Ю.З.Гільбух, О.М.Матюшкін, О.І.Савенков, О.Я.Савченко та ін.) досліджень. Відповідно до стратегій змін якісних параметрів навчальної діяльності віднесено “індивідуалізацію навчання”; “дослідницьке навчання”; “проблематизацію”.

Індивідуалізація навчання розглядається за основний варіант якісної зміни змісту освіти обдарованих дітей. Сьогодні ідеї індивідуалізації розвиваються в контексті особистісно-зорієнтованого підходу до освіти. Він проголошує головною метою не стільки формування особистості за заздальгідь спроектованими властивостями чи встановленою моделлю, скільки створення умов для повноцінного прояву й розвитку специфічних особистісних функцій суб’єктів освітнього процесу. Особливого значення надається характеру реалізації означеної стратегії щодо навчання обдарованих дітей.

Визначальною особливістю наступної стратегії збагачення розглядаємо активізацію навчання й надання йому дослідницького, творчого характеру. Таким чином відбувається передача вихованцеві ініціативи в організації пізнавальної діяльності.

Самостійна дослідницька практика дітей традиційно розглядається як важливий фактор розвитку їх творчих здібностей. Її витоки знаходимо в працях Дж.Дьюї, Г.Кер-

шенштейнера, М.Монтессорі, О.Декролі, С.Френе та інших представників “прогресивної реформаторської педагогіки” (Дж.Брунер, Х.Таб та ін.). Характеризуючи їхнє розуміння сутності “дослідницького навчання”, відомий фахівець у галузі порівняльної педагогіки М.В. Кларін зазначає: “Це навчання, в якому учня ставлять у ситуацію самостійного оволодіння поняттями і підходами до вирішення проблем у процесі пізнання, до певної міри організованого (спрямованого) вчителем” [27, 65].

Навчання за концепцією дослідницького підходу спирається на безпосередній досвід учнів. Відтак його провідною ціллю розглядається збагачення досвіду в умовах пошукової, дослідницької діяльності. Навчальний процес за такого підходу будується на основі самостійного пошуку дитиною нових пізнавальних орієнтирів, це дозволяє їй домогтися включення в навчання не лише нової інформації, а й передбачає творчу перебудову вихідних пізнавальних орієнтирів.

Дж.Брунер з цього приводу підкреслював, що розумова діяльність ученого, який зробив епохальне відкриття, і розумова діяльність дитини, яка пізнає нове, ідентичні за своєю “внутрішньою” механікою.

У педагогіці вчені виокремлюють три рівні реалізації “дослідницького навчання”. Це: педагог висуває проблему й окреслює стратегію й тактику її розв’язання, а вирішення дитина шукає самостійно; педагог обумовлює проблему, а метод її розв’язання дитина шукає самостійно (на цьому рівні допускається колективний пошук); пошук методів дослідження проблеми і розробку її вирішення дитина здійснює самостійно.

Наведена стратегія збагачення змісту є дуже близькою до стратегії “проблематизації”.

Такий вид якісної зміни змісту освіти передбачає орієнтування на постановку перед дітьми навчальних проблем. Зміст освіти, змодельований за концепцією такої стратегії, сприяє навчанню дітей “умінню бачити проблеми”. Однак це не є самоціллю, а лише засобом. Особливі методичні прийоми дозволяють досягти перетворення запропонованої педагогом проблеми у

внутрішню проблему самої дитини. Далі створюються передумови для аналізу варіантів її вирішення, що і є наступним етапом навчальної роботи та необхідним компонентом освітньої системи загалом. Згодом оцінюють переваги кожного варіанту рішень і переходять до узагальнення знайдених результатів.

Вважаємо за необхідне підкреслити, що за стратегією "проблематизації" слід дотримуватися певних вимог, а саме: навчальні програми повинні вирізнятися особистісною зверненістю, тобто відповідати потребам та інтересам конкретної групи дітей; повинна зберігатися провідна роль педагога у навчанні, а у вихованців має залишитися відчуття, що вони самостійно обрали проблему й знайшли способи її вирішення; проблема має бути відповідною до вікових особливостей дітей (це стосується не стільки її вибору, скільки рівня її презентації); обираючи проблему, треба враховувати наявність необхідних засобів і матеріалів задля її вирішення; у дітей повинно виникати відчуття невдоволеності уявленнями, якими вони володіють; нові уявлення (поняття) повинні забезпечувати дітям усвідомлення змісту проблеми; нові уявлення мають сприйматися як потенційно допустимі, що поєднуються з наявними уявленнями про світ; нові поняття та уявлення повинні бути плідними, що стає можливим, якщо діти допомагають у розв'язанні проблеми, йдуть до нових ідей, володіють ширшими можливостями для пояснення чи прогнозування.

Отож добір завдань щодо пізнання об'єктів і явищ природи в контексті екологічної освіти вважаємо продуктивною діяльністю для вибору комплексу завдань забезпечення розвитку обдарованих дітей, які відповідають низці означених вимог. Розвиток обдарованих дошкільників старшого віку відбуватиметься більш успішно, якщо інтегрувати різноаспектні пізнавальні завдання із екологічною освітою, оскільки саме в процесі спілкування з природою діти опановують конкретними знаннями про довкілля, які спираються на їхній чуттєвий досвід.

Ще В.О.Сухомлинський підкреслював, що "Дитина мислить образами. І чим яскравішими в її уявленнях є ці образи, тим

глибше вона осмислює закономірності природи... Мозок дитини потребує, щоб його виховували в джерелах думки – серед наочних образів, і, насамперед, серед природи, щоб думка переключалась з наочного образу на “обробку” інформації про цей образ” [68,176]. Таким чином, зміцнення інтелектуальних сил дитини, розвиток її творчого мислення з допомогою об’єктів природи є вимогою природних закономірностей розвитку дитячого організму.

За сучасних умов цілеспрямованого процесу оновлення змісту, форм і методів дошкільного навчання поглиблюється й екологічна освіта вихованців. З’явилася низка нових освітніх програм і технологій, що ґрунтуються на принципах гуманістичної педагогіки.

Здебільшого їх спрямовано на освіту й виховання дошкільників, на реалізацію основних ідей сучасних концепцій дошкільного виховання про самоцінність періоду дошкільного дитинства, провідної роль особистісно зорієнтованої взаємодії з дорослими в становленні особистості дитини. Таким чином, вони забезпечують цілісний і всебічний розвиток особистості, становлення її екологічної культури, моральності, широкого кругозору тощо.

Головним компонентом педагогічної системи екологічної освіти дошкільників розглядаємо зміст знань та їх трансформацію в реальні дії стосовно пізнання і збереження об’єктів природи. Тривалий час програмові документи, в яких визначено зміст ознайомлення дітей з природою в дошкільному закладі, обмежувалися завданнями щодо виховання бережливого і турботливого ставлення дітей до природи, любові до неї. Передбачалось, що успішне розв’язання такого завдання стане логічним наслідком формування всесторонніх уявлень про світ природи. Водночас педагогічні дослідження А.І.Васильєвої, Н.Ф.Виноградової, С.М.Ніколаєвої, З.П.Плохій, Н.Ф.Яришевої та інших засвідчили неспроможність забезпечити якісне розв’язання означеної проблеми, лише реалізацію змісту програм

екологічного виховання і навчання дітей у дитячому садку [46; 50; 72].

Актуальність екологічної освіти зростає у зв'язку з поглибленням екологічної кризи, що становить загрозу існуванню людства, а це змушує учених принципово переглянути роль людини у взаєминах із природою.

Програми для дошкільних навчальних останніх років різному вирішують проблеми екологічної освіти. В їхню основу покладено зазвичай взаємодію людини з природою. Відповідно до програм дітей інформували про практичну значущість природи для людини. За такого підходу природа виступала насамперед корисною, що формувало стосовно неї споживацькі установки. Зрозуміло, що значення природи в житті людей є значно ширшим, а її вплив на розвиток особистості, безумовно, складнішим і багатограннішими.

Сучасними дослідниками задля вирішення проблем взаємовідносин людини з природою запропоновано вивчення низки питань. Це – опанування дітьми ланцюжком залежностей між живими організмами, середовищем їх існування і діяльністю людини, залежностей між людиною та живою й неживою природою; розуміння людини як живої істоти і частки природи; вміння створювати і зберігати людиною, як розумною істотою, оптимальні умови для життя усього живого і формувати на цій основі правила екологічної поведінки дітей у природному довкіллі [18; 38; 46].

Проаналізуємо найпоширеніші програми екологічної освіти дошкільників, які сьогодні використовуються в дошкільних навчальних закладах України.

Так, цілепокладаючи запропоноване дослідження, вважаємо за доцільне проаналізувати програму “Юний еколог”, у якій екологічне виховання дошкільників трактується як процес формування в дітей усвідомлено-правильного ставлення до об’єктів природи, з якими вони контактують безпосередньо [46]. Таке ставлення забезпечується неподільністю впливу на інтелектуальний, емоційний та діяльнісний компоненти, а їхнє поєд-

нання формує моральну позицію дитини і обумовлює її вияв у різних формах поведінки серед природи.

Розв'язання завдань екологічного виховання автор вбачає в організації роботи за двома напрямками, що є частинами програми: формування в дітей основ екологічної культури; розвиток екологічної культури у дорослих. Означений підхід розглядаємо як достатньо обґрунтований в теоретичному й практичному аспектах, оскільки проблеми, створені людиною внаслідок інтенсивної експлуатації природи, вимагають нагального пропагування екологічних знань для населення різних вікових популяцій і насамперед для педагогів – носіїв реальних ціннісних орієнтацій у природі та навичок її використання.

Програма “Юний еколог” – це реалізація концептуального науково аргументованого психолого-педагогічного підходу до проблеми екологічної освіти дошкільників, а також екологічно доцільне обґрунтування змісту і методів навчання, відбору форм роботи в дошкільному закладі та в сім'ї; напрями підготовки педагогічних працівників шляхом підвищення рівня екологічної культури, екологічної грамотності й еколого-педагогічної готовності вихователів і екологів до роботи з дітьми; технологія формування основ екологічної культури в дітей різних вікових груп.

Програму розроблено за результатами багаторічних експериментальних досліджень С.М.Ніколаєвої з ознайомлення дітей дошкільного віку з природою та екологічного виховання. У програмі відображено результати досліджень учених у галузі психології та педагогіки (О.В.Запорожець, Л.А.Венгер, В.С.Мухіна, М.М.Поддяков, П.Г.Саморукова та ін.). На наш погляд, розвиток обдарованості за змістом програми забезпечується через реалізацію таких її положень: засвоєння систематизованих знань старшими дошкільниками про об'єктивні й закономірні явища природи (взаємозалежність тварин і рослин із середовищем їх існування; взаємозв'язок компонентів у популяціях живих організмів); пояснення дошкільникам про морфофункціональні властивості рослин і тварин як ознаки їх

пристосування до середовища існування на матеріалах куточка природи; забезпечення такої організації педагогічного процесу, який сприяє розумінню дітьми різних вікових груп специфіки живого організму, його відмінності від предметів та явищ неживої природи, опануванню суттєвими ознаками живої природи в старшому дошкільному віці; опанування складними уявленнями на рівні узагальнених і динамічних процесів на основі комплексу схожих ознак явищ природи в середньому і старшому дошкільному віці (скажімо, ріст і розвиток рослин, тварин).

Очікуваними результатами роботи за змістом цієї програми виступають забезпечення особистісного розвитку дитини, формування її ціннісних орієнтацій. Вихователів відкриваються великі можливості для розвитку творчості дітей. Забезпечуючи належні умови для їх спостережень і контактування з тваринами і рослинами, він регулює обсяг безпосереднього спілкування з ними, розв'язує низку актуальних пізнавальних та виховних завдань для дітей.

Попри те, що програма екологічного виховання “Юний еколог” окреслює необхідні екологічні знання про тварин і рослин, її зміст ще недостатньо розкриває дітям сутність людини, як частини природи, тут відсутні також уявлення про її пряму залежність від природи. Натомість знання про людину як живу істоту зводяться до аналізу лише її фізичних потреб і властивостей. Такі характерні ознаки без реальних відношень до певних умов життя практично не осмислюються дітьми як загальні ознаки живого організму.

За матеріалами аналізу змісту сучасних програм рекомендованих Міністерством освіти та науки України для дошкільних навчальних закладів, простежуємо тенденцію щодо розширення екологічної тематики, акцентування розвитку здібностей дітей порівняно з програмами попередніх років (“Дитина” [20] і “Малятко” [42]). Сучасні програми передбачають чітко систематизовані знання про живу і неживу природу; особливості пристосування живих організмів до середовища

існування. Проте в їхньому змісті недостатньо представлено знання про людину як живий організм, частину природи, а також простежується нечіткість в окресленні можливостей для участі дітей у заходах з охорони природи.

Екологічні проблеми, як і проблеми розвитку здібностей обдарованих дітей, виписано в Базовому компоненті дошкільної освіти [4]. Окрім певної фрагментарності і непослідовності викладу навчального матеріалу, ізольованість і неадаптованість змісту екологічної освіти з урахуванням навколишнього й соціального середовища, вбачаємо його деяку невідповідність віковій дітей. Хоча в "Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти" [28] уже чіткіше обґрунтовуються відмінності вимог від традиційного підходу до сфери "Природа" і традиційної навчально-дисциплінарної моделі навчання дітей.

Наведенні в документі відмінності спрямовуються на визначення педагогом шляхів оптимізації взаємодії дошкільника з природним довкіллям як суб'єкта пізнання. Оскільки цей механізм упродовж дошкільного віку змінюється (від суб'єктивно-прагматичного ставлення до рослин і тварин до гуманної взаємодії), передбачено й низку напрямів розвитку гуманної взаємодії. Це: розрізнення природного та рукотворного світу; розрізнення станів рослин і тварин – здорового та вимираючого; постійне піклування про мешканців найближчого природного довкілля; прояви інтересу до праці в природі, надання посильної допомоги для створення і підтримання сприятливих умов для рослин і тварин; розуміння, що природні умови, рослини, тварини, люди – це Природа, живий організм.

Відповідно до вищезначеного простежується тенденція виховання в дошкільників екологічної свідомості, екологічно доцільної поведінки. Таким чином, це спроба наблизити зміст Базового компонента дошкільної освіти до потреб та реальних можливостей сучасної практики дошкільця в Україні.

Педагогічні програми з розвитку дитячої обдарованості, які зорієнтовано на покращення та стабілізацію функціонування апарату людської обдарованості шляхом трансформування функці-

ональної (зовнішньої) сфери обдарованості є малоефективними. Здебільшого фундаментальні ознаки обдарованості в концепціях різноманітних освітніх програм репрезентовано як якості, що підлягають розвитку чи вдосконаленню. Це – соціально-колективні, оцінні, когнітивні та ін. Їх слід розглядати свого роду як наслідок, тобто як зовнішні показники розвитку обдарованості. Їхній розвиток не обумовлює розвиток дитячої обдарованості загалом.

Отже, за результатами аналізу змісту програм останньої чверті ХХ століття для навчання і виховання дітей у дошкільних навчальних закладах різного типу, в тому числі й програм екологічної освіти, нами виявлено низку типових недоліків, які все ще утруднюють розвиток інтелектуальних і творчих здібностей вихованців загалом і обдарованих зокрема.

Це виконавська модель організації дитячої діяльності; відсутність свободи пошуку, варіативності рішень і способів дій; недостатнє цілепокладання на розвиток дитячого мислення та уяви шляхом обмеження оригінальних підходів, ініціативності, ігнорування інтересами дитини; відсутність методів проблемного навчання; нейтральна оцінка педагогом інтелектуальних досягнень, творчих дій і пропозицій дошкільників.

Наслідком цього стають шаблонність створених дітьми продуктів, стереотипність дій, скутість уяви, боязнь помилки, тривожність у новій ситуації як норми освітнього процесу дошкільних навчальних закладів.

3. Цілепокладання змісту освіти обдарованих дітей у чинних програмах дошкільних навчальних закладів України

Під впливом особистісного аспекту цілей загальної освіти, компонентом якої є дошкільна освіта, що забезпечує поетапний, відповідно до вікових та індивідуальних особливостей кожного вихованця його всебічний розвиток, відбулися зміни в логіці цілепокладання навчально-виховного процесу дошкільних навчальних закладів 90-их років ХХ – початку ХХІ століття. Уперше мету щодо забезпечення освіти обдарованих дітей дошкільного віку сформульовано в програмі навчання і виховання "Надія" (1994 р.).

При цьому загальну мету виховання й навчання дітей у дошкільних навчальних закладах було визначено в Концепції національного дитячого садка – "забезпечення умов для самореалізації особистості відповідно до її здібностей, суспільних та власних інтересів" [30]. Щодо загальної освітянської концепції Державна національна програма "Освіта". Україна ХХІ століття (Київ, 1994), то її значно випередили основні нормативні документи в царині дошкілля, в тому числі й програма "Малятко" [43].

Отож, мету й завдання роботи з обдарованими дітьми було визначено у зв'язку із суспільними умовами, а також під впливом наукових досліджень, у яких однозначно було обґрунтовано її доцільність і стратегічну значущість.

У світлі основних положень "Концепції дошкільного виховання в Україні" (1998) з початку 90-их років у програмі "Малятко"(1991) було сформульовано низку положень, які ми розглядаємо в започаткованому дослідженні за концептуальні орієнтири, оскільки вони свідчили про утвердження особистісно-орієнтованої моделі взаємодії виховання з кожною дитиною. Таке спрямування процесу навчання й виховання стало суттєвим пош-

товхом до успішного розв'язання актуальних для нас завдань у змісті дошкільної освіти.

Державну програму “Малятко” (наук. керівник З.П. Плохій) (Київ, 1991) рекомендовано колегією Міністерства освіти і науки України, Науково-дослідним інститутом педагогіки України; широко апробовано в дошкільних закладах нашої держави. Її створювали як програму цілеспрямованого всебічного багатогранного глибинного розвитку виховання і навчання дитини-дошкільника в різноманітних сферах життя і видах діяльності. Програмою визначено основні завдання дошкільного закладу: забезпечення сприятливих умов для змістовного, цікавого, щасливого, багатогранного і радісного життя; дбайливе ставлення до зміцнення і збереження фізичного і психічного здоров'я дітей; єдність педагогів і батьків у впливі на дитину; умови для формування світогляду дитини, її емоційно-вольової сфери; виховання патріота своєї держави і народу, прилучення його до соціальної та духовної культури своєї країни і людства загалом; виховання пізнавального, естетичного, екологічного та діяльнісного ставлення й інтересу до довкілля.

У розділах програми (сенсорне виховання; виховуємо здорову дитину; гра; дитина і навколишній світ; рідна природа; мовленнєве спілкування; художня література; цікава математика; образотворче мистецтво; конструювання; у світі музики; праця; разом із сім'єю) зміст і завдання навчально-виховної роботи з дітьми подано зі світоглядною спрямованістю, формування особистісних якостей. Отож, логіка роботи виховання об'єктивно передбачала орієнтування на особистісний потенціал кожної дитини. При цьому необхідно було створювати умови як саморозвитку здібностей з опертям на вже досягнуті результати; врахувати, що для онтогенетичних проявів суб'єктивності, які є досить різними, все ж притаманні спільні ознаки: смислові орієнтування, суспільні норми поведінки та ін.

Творче становлення кожного вихованця, його суб'єктивне самовизначення й інтегрування з однолітками вимагали від педагога тематичного моделювання середовища групової кімна-

ти, ділянки дошкільного навчального закладу, створення кутків для організації самостійної художньої чи пошуково-дослідницької діяльності. За такого підходу навчальна діяльність ставала об'єктивним джерелом особистісного зростання кожної дитини, стимулювала її інтерес до себе, як до особистості, до навчальних занять, спілкування з однолітками тощо.

Реалізація змісту програми "Малятко" почасти вже сприяла зміні позиції дошкільника на навчальних заняттях та поза ними, оскільки вони спонтанно перетворювались на засоби повідомлення дитини нових знань, демонстрування прийомів і способів діяльності в нетрадиційних умовах. Тобто ставали тлом для розкриття дитячих можливостей.

Проти попередніх програм зміст програми "Малятко" стимулював перетворення кожного вихованця в суб'єкта діяльності, передусім навчальної, пізнавальної, творчої. Для нашого дослідження така стратегія в дошкільній освіті має принципове значення, оскільки традиційні орієнтири педагогічної взаємодії поступово змінювалися на користь визнання впливу перетворюючої діяльності на особистісний розвиток кожної дитини.

Незважаючи на те, що програмі прямо не оприлюднено проблему нашого дослідження, цей документ, проте, започаткував позитивні зміни в навчанні і вихованні обдарованих дітей, зокрема. Увагу приділено розвитку творчої ініціативності вихователів у процесі навчання дошкільників.

Докорінні реформування у змісту дошкільної освіти вплинули і на зміст державної програми виховання дітей дошкільного віку в дитячому садку "Дитина" за наукового керівництва О.В.Проскури (Київ, 1993). Міністерством освіти і науки України, Київським міжрегіональним інститутом удосконалення вчителів її рекомендовано як таку, яка нетрадиційно тлумачить багатогранний розвиток і особливості виховання дитини-дошкільника в різних видах його діяльності. В основу програми покладено прогресивні ідеї про дошкільне дитинство, як на сенситивний період особистісного зростання кожного вихованця.

Утверджуючи принципи гуманізації, узгодження колективних та індивідуальних форм і методів роботи з дітьми; орієнтування на основні сфери соціальної дійсності; опертя на здобутки психологічної культури; забезпечення зв'язку з традиціями народної педагогіки, фольклором, різними видами національного та світового мистецтва; забезпечення умов для формування творчої особистості й національної самобутності; інтеграції, системності, комплексності у визначенні змісту розділів програми та в плануванні й здійсненні виховної роботи, автори програми чітко окреслюють очевидні суперечності між необхідністю визначити мету навчання й виховання та неспроможністю її реалізувати відповідно до потреб кожної дитини дошкільного віку. Нерозробленість освітньої технології з максимальним визнанням пріоритетності диференціації освітнього впливу на кожну дитину призвело до певної розгубленості в педагогічних колективах. Упродовж десятиліть теоретичні положення щодо обдарованих дітей у концепціях учених (Й.-І.Песталоцці, Ж.Ж.Руссо, А.Дістервег, Д.Ельконін, В.Давидов, К.Роджерс та ін) активно декларувались, однак до їх практичної реалізації вдавалися досить безсистемно.

Усунути такі об'єктивні протиріччя було досить важко введенням лише нових, альтернативних програм. Адже вимоги до освіти дітей залишалися традиційними, натомість виконання певної програми не було достатньо обов'язковим. Скажімо, педагогічний колектив своїм рішенням приймав чи скасовував ухвали щодо впровадження певної програми [5]. Дитячим садкам пропонувалося перейти до кардинального реформування змісту роботи з дітьми без належного методологічного обґрунтування й методичного забезпечення. По суті, все зводилося до інтенсифікації навчання.

Аргументованим для дошкільної освіти був лише один аспект – невдоволення вчителів рівнем сформованості шкільної зрілості в більшості випускників дошкільних навчальних закладів [5]. Передбачалося, що продовження тривалості шкільного навчання без додаткової корекції програм дошкільних навчальних

закладів, і передусім навчально-виховних методик, дасть очікувані позитивні результати. Водночас, ціла серія програм для дошкільних навчальних закладів, що з'явилися у першій половині 90-их років минулого століття [20;173], обмежились тотожним регламентуванням усіх ланок освітнього процесу: знання і надалі подають у формах, які обмежують процеси мислення і самостійності, натомість активно спонукають до використання досвіду педагогів та їхнього авторитету.

Розглянемо більш детально програму "Дитина". Її завдання та зміст подано за розділами (зростаємо дружними; мова рідна, слово рідне; граючись зростаємо; віконечко в природу; чарівні фарби і талановиті пальчики; будуємо, майструємо, творимо; прилучаємось до музичної скарбниці; привчаємось працювати; діти, що потребують допомоги батьків та вихователів; разом співаємо) з подальшою конкретизацією в підрозділах та орієнтуванням вихователів на творчий підхід, активність і самостійність у доборі методів та реалізації змісту. Програма побудована за принципами індивідуалізації, інтеграції, системності, за забезпечення умов для формування творчої особистості. Як бачимо, так як альтернативний варіант програми "Малятко", у програмі "Дитина"(1993 р.) теж не формулював мети і завдань роботи з обдарованими дітьми.

Важливим вважаємо видання посібника "Методичні рекомендації до програми виховання і навчання дітей від 3 до 7 років "Дитина" (Київ, 2004), який розраховано на допомогу педагогам дошкільних навчальних закладів, які працюють за програмою "Дитина". Щодо попередніх видань, то лише у варіанті 2004 року знаходимо суттєве оновлення, відповідно до сучасних державних пріоритетів. У методичних рекомендаціях систематизовано і представлено нові розділи з належною увагою до розвитку обдарованості дітей, а саме їх творчих та інтелектуальних здібностей: вказано на доцільність організації пошукового виду діяльності з експериментуванням задля розвитку дитячої творчості [20]. Отож, посібник прислужився якісному вдосконаленню навчально-виховного процесу з дітьми дошкільного віку з

урахуванням їх інтересів і забезпечення перманентного розвитку здібностей.

У 1993 році затверджено державну національну програму "Освіта" (Україна XXI століття)", в якій чітко окреслено основні напрями стратегічного реформування дошкільної освіти в Україні: "відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави, формування освіченої, творчої особистості, створення у суспільстві атмосфери загальнодержавного, всенародного сприяння розвитку освіти, неухильної турботи про примноження інтелектуального та духовного потенціалу нації..." [20]. При цьому в документі вказано на невідповідність освіти реальним запитам особистості, соціальному замовленню та досягненням людства в означеній царині, передбачено в найближчий час досягти відповідності між українською освітою та вимогами суспільства до її змісту. Щодо обдарованих дошкільників, як соціокультурного феномену, настанови з організації належної роботи з ними сформульовано нечітко [20].

Оскільки програма розглядалася стратегічним для освітнянського загалу документом на 90-ті роки і перспективу, програми для дошкільних навчальних закладів, в тому числі й експериментального спрямування, повинні були ґрунтуватися на її положеннях. У регіональній програмі "Надія" [44], побудованій з урахуванням змісту "Програми виховання та навчання в дитячому садку 1986 року" [57], однозначні завдання щодо освіти обдарованих дітей подано значно конкретніше.

Як експериментальну програму "Надія" розроблено авторським колективом Південно-українського університету ім. К. Ушинського на базі однойменного експериментального навчально-педагогічного центру "Надія" (1994 р.). Провідні методи скеровували на створення атмосфери задля розвитку максимального рівня потенційних здібностей дітей дошкільного віку. Центр об'єднував дошкільний освітній заклад та початкову школу з належними умовами для опанування дітьми обсягом

початкових загальноосвітніх знань згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти [44].

Мету програми автори вбачали в доцільності переходу від традиційного академічного типу навчання та виховання дітей до репродуктивно-творчого, який передбачає гуманізацію між особистісних взаємин у педагогічному та дитячому колективах з урахуванням інтересів і творчих можливостей кожної дитини, варіантність програм та методичних технологій навчання відповідно до рівня розвитку вихованців, об'єднання дітей у творчі групи згідно з результатами психодіагностики. Програму розраховано на вихователів з вищою спеціальною освітою, які відповідно підготовлені до творчої праці з використання нестандартних методичних технологій [44]. До прогресивних особливостей експериментальної програми відносимо й низку принципів, які виглядали досить новаторськими і цілком логічними для тогочасної педагогіки дошкілля (збагачення психічного розвитку дітей у різних видах діяльності; наявність розвивально-предметного середовища; загальна орієнтація на неперервність і наступність систем виховання та навчання дітей від 2 років до випускних класів школи; врахування змістової лінії Базового компонента дошкільної освіти; національний характер навчального та виховного матеріалу; врахування варіантного дошкільного, шкільного та регіонального компонентів Державного стандарту освіти; диференціація та індивідуалізація навчання, інтенсивність лінгвістичного розвитку дітей – оволодіння, починаючи з 4-річного віку, трьома мовами: українською та двома іноземними (російською та англійською); організація занять із урахуванням інтересів та творчих здібностей дитини; орієнтація кінцевого результату навчання на дворівневе засвоєння знань: достатній та високий рівні).

Стрижневою ланкою експериментальної програми для дошкільників розглядаємо визначені рівні щодо оволодіння дітьми знаннями (високий, середній і низький), які поширювалися на кожен розділ програми. Показово, що вимоги до високого рівня підтверджують наявність високого розумового

коефіцієнта розвитку дітей у період дошкільного дитинства. Безумовно, така стратегія дошкільної освіти цілком співпадає з нашим підходом до вирішення її основних завдань.

Дошкільники достатнього та високого рівнів опанування знаннями з усіх розділів програми переходили до наступної вікової групи, згідно експериментальною програмою "Надія". Натомість діти із нижчими показниками в розвитку перебували в звичайних групах і опановували змістом чинної програми для дошкільних навчальних закладів.

Як бачимо, експериментальна програма "Надія" є кроком назустріч розвитку здібностей дітей дошкільного віку, оскільки дозволяє моделювати навчально-виховний процес з урахуванням потреб та індивідуальних інтересів кожної дитини. Рівнева характеристика уможлиблює більш конкретне визначення вихователем рівня інтелектуального розвитку дитини. Усупереч усім позитивам слід вказати, що і ця програма до певної міри однобічна, адже в її змісті недооцінено самостійну роботу дитини та її творчий поступ (програму зорієнтовано на дітей шкільного віку).

1998 рік ознаменовано розробкою нового для освіти державного документа "Базовий компонент дошкільної освіти України" [4], в якому визначено низку основних завдань на перспективу. Це: пізнання дитиною своєї індивідуальності (власних потреб, цілей, ідеалів, особливостей, можливостей тощо) та умов життя, від яких вона залежить і на які сама впливає (природних, предметних, соціальних); створення сприятливих умов для відкриття та освоєння дошкільником двох основних життєвих реалій – власного "Я" та навколишнього світу. Важливою особливістю Базового компонента розглядаємо фіксацію самоцінності періоду дошкільного дитинства та його самодостатність. Зміст документа ґрунтується на визнанні важливості засвоєння шести-семирічної дитиною сенсорних еталонів, які формуються в діяльності завдяки виробленим образним засобам і уможлиблюють їх застосування для розв'язання нових завдань.

Порівняно з чинними програмами у цьому документі наголошено на особливому внеску дошкільного дитинства у формування людської особистості, акцентовано на головну мету системи дошкільної освіти – виховання гармонійно і всебічно розвиненої особистості, створення сприятливих умов для реалізації кожною дитиною свого природного потенціалу [4].

Його адресовано було насамперед науковцям, тому окремі аспекти, поняття, нові концептуальні засади, особливості структурування змісту потребували уточнення, деталізації, обґрунтування і відповідного методичного супроводу, для того щоб ефективно впровадити в практику.

Оскільки нас найбільше цікавить співвіднесення мети і завдань роботи з обдарованими дітьми в дошкільних навчальних закладах у чинних програмно-методичних документах досліджуваного періоду, розглянемо, як їхній зміст співвідноситься з означенням дотичних завдань у загальноосвітніх документах, й у загальній освіті України. Для порівняння цілепокладання, систематизовані матеріали подаємо в таблиці 1., яка наведена в додатку 1.

Як свідчать результати зіставленого аналізу змісту означених документів, найчіткіше проблему дослідження окреслено в програмі "Надія", а при створенні решти програмно-методичних документів упорядники й автори спиралися на програму "Освіта України ХХІ століття". На наш погляд, мету щодо роботи з обдарованими дітьми дошкільного віку сформульовано досить не конкретно, оскільки вона не відбиває всієї багатогранності феномену обдарованості. Невдалими є кроки держави та освітян щодо поступовості й наступності у вирішенні актуальних проблем обдарованих дітей відповідно до змінюваності запитів соціуму та досліджень українських і зарубіжних учених.

Мету дошкільної освіти кінця 90-их років ХХ століття вбачаємо в формулюванні, яке визначено в Базовому компоненті дошкільної освіти: "Суспільству необхідні життєздатні, самостійні, практично вмілі, творчі особистості з розвиненим

почуттям відповідальності, гідності, совісті, тому пріоритетним є ціннісний, морально-соціальний розвиток особистості з перших років її життя." [4].

У виданні "Коментаря до Базового компонента дошкільної освіти в Україні" 2003 року [28] уточнено і наведено пояснення та обгрунтовано зміст основних положень "Державної базової програми розвитку дошкільника" на майбутнє. Зокрема, важливими для започаткованого дослідження розглядаємо пояснення щодо впровадження в дошкільний навчальний заклад особистісно-орієнтованої моделі виховання зі створенням для цього належного розвивального середовища .

У регіональній програмі навчання та виховання "Дитина в дошкільні роки" (2000 р.) сформульовано курс на гідну підготовку кожної дитини до вступу в третє тисячоліття, оскільки її зміст зорієнтовано на цінності й інтереси дитини з урахуванням її вікових можливостей і потреб у збагаченні дотично до перебігу процесів ампліфікації дитячого розвитку; на виконання здорової, духовно багатой, прагматично-підприємливої, поінформованої особистості [21].

Мету програми автори (А.Богущ, О.Аматьєва, О.Байєр, Е.Вільчковський та ін.) вбачають у забезпеченні повноцінного фізичного, соціального, пізнавального, естетичного розвитку зростаючого покоління, полегшенні входження дитини в широкий світ і розвиток її внутрішніх сил.

Основне завдання програми "Дитина в дошкільні роки" вбачаємо в опануванні дитиною наукою життя, у формуванні її базисних характеристик компетентності, креативності, ініціативності, самостійності, відповідальності самосвідомості, здатності до самооцінки. В основу програми покладаємо концепцію психологічного віку як етапу дитячого розвитку з притаманною йому структурою і динамікою. Відповідно психологічний вік охоплює особливі, специфічні відносини між дитиною та дорослим, передбачаючи її залучення до вироблених людством цінностей, а також організацію умов для її духовного зростання, формування основ ціннісного ставлення до дійсності.

Завдання для вихователя щодо розвитку, навчання і виховання кожної дитини подаються в контексті ієрархії видів діяльності та їх провідних типів з опертям на засвоєння дитиною знань, оволодіння вміннями та навичками.

Формування культури пізнання і здатності практичного використання набутого в житті досвіду окреслює для вихователів широкі можливості.

Для нашого дослідження особливе значення має зміст розділу "Розвиток пізнавальної сфери", оскільки його головною метою є розвиток пізнавальних здібностей – сенсорних, інтелектуальних і творчих здібностей. Розвиток словесно-логічного мислення у дітей, формування навичок наочного моделювання з виробленням умінь користуватися словесно-логічними прийомами й операціями розглядаємо цілком реальними завданнями щодо належного забезпечення освіти обдарованих дітей. Акцентовані в параграфі "пізнавальні здібності" основою для яких є сенсорні, інтелектуальні і творчі здібності спрямовуються на навчання вихованців шляхом перетворень вирішувати завдання на побудову та перебудову геометричних фігур. Автори радять викристовувати різноманітні головоломки, нестандартні чи творчі завдання, знайомити дітей з мікрокалькулятором, вчити виконувати арифметичні дії й обчислення простих математичних виразів.

Цікавими розглядаємо поради укладачів програми щодо екологічної освіти: а) світ неживої природи, б) природа Космосу, в) світ живої природи. Алгоритм із такими компонентами стимулює в дітей доцільну поведінку: усвідомлення необхідності збереження природи, виконання правил природокористування, вміння доглядати за тваринами і рослинами, а також допомагати дорослим в очищенні природного довкілля [21]. Однак, як і в попередніх, у програмі не враховано прискорені темпи засвоєння її змісту здібними дітьми чи тими, які прийшли із сім'ї відразу в старшу групу дошкільного навчального закладу. Не приділено належної уваги дітям з уповільненими темпами сприймання й опанування матеріалом, не прогнозовано напрями розвитку ні

одних, ні других, тобто обдарованих. У результаті у одних розвиток гальмується чи відбувається самотужки, натомість інші не встигають за однолітками із середніми темпами, отож – зневірюються у своїх можливостях.

Цікавою є програма "Крок за кроком", яку 1994 року розроблено колективом дошкільного проекту Дж. Сороса в Центрі розвитку дитини Джорджтаунського університету та науковцями кафедри дошкільної освіти Національного педагогічного університету ім. Драгоманова під керівництвом доктора педагогічних наук, професора Артемової Л.В.

За задумом авторів, програму потрібно адаптувати, щоб вона відповідала специфічним потребам і культурним традиціям кожної країни. Водночас її вирізняють особливості: індивідуалізація навчання для кожної дитини; допомога дітям у здійсненні вибору за допомогою планування діяльності; організація центрів активності, участь сім'ї [32].

Головну мету укладачі програми вбачають у підготовці дитини до життя у швидко змінюваному соціумі (політиці, довкіллі, науці, техніці, індустрійній сфері), у формуванні стійкого прагнення й уміння вчитися самостійно. За базові визначено розвиток умінь приймати рішення та ініціювати зміни в життєвих ситуаціях, критично мислити, здійснювати вибір, ставити та вирішувати проблеми, бути творчим, спритним, піклуватися про товариство, країну, навколишнє середовище [32].

Філософію програми творить гуманістична ідея про розвиток маленької дитини, який повинен бути абсолютно вільним. Методологію програми побудовано на принципі спонтанного природного процесу навчання дошкільника, що здійснюється в його реальному житті. На думку авторів, у програмі реалізовано теоретичні положення Ж.Піаже, Е.Еріксона і Л.Виготського про навчання дитини, яке пришвидшується осмисленням навколишнього світу.

Можемо констатувати, що зміст виховання і навчання за програмою "Крок за кроком" є динамічним, відтак створює належні умови для розвитку кожної дитини відповідно до її

індивідуальності, стимулюючи власне розуміння фізичного світу (вимірюванням, зважуванням, будівництвом із блоків і мотузок, роботою по дереву, іграми з піском і водою, змішуванням фарб), соціальної й культурної дійсності (іграми, готуванням їжі, читанням оповідань, драматизацією, на прогулянках і дискусіях із приводу суспільних подій), логіки і математики (вимірюванням, порівнянням, рахунком, наявністю тотожностей, виявленням послідовностей, сортуванням і класифікацією), усне і письмове слово (в читанні, листуванні, малюванні, слуханні, висловлюванні власних ідей).

Програма стимулює розвиток дітей: фізичний розвиток (у ходьбі, лазінні, киданні, різанні, гаптуванні, малюванні, письмі й одяганні); соціальний і емоційний розвиток (подоланням розбіжностей і неузгодженостей, висловлюванням почуттів, стримуванням імпульсів, проявами турботи і поваги один до одного, до дорослих, виявленням власної ініціативи і підтриманням чужої, розподілом іграшок і матеріалів, проявом ощадливості й спільним досягненням мети).

Впровадженням у педагогічний процес дошкільних навчальних закладів України впродовж чотирьох років програми "Крок за кроком" виявлено суттєві зрушення у розвитку інтелектуальної й творчої діяльності дітей. Досвід пілотних дошкільних закладів, які здійснювали апробацію проекту, підтвердив його демократичне й гуманістичне спрямування, орієнтування на індивідуалізацію розвитку кожної дитини, поширення та поглиблення співпраці з родиною. Хоча в програмі "Крок за кроком" не визначено програмовий зміст розвитку дитини в дошкільному віці, відповідно й навчально-ігрове середовище запропоновано дещо еkleктично, нерівноцінно, без тенденції до динаміки, щоб розвивати і поширювати інтереси дитини або, принаймі, не відставати від її розвитку. Попри проголошення за підґрунтя ідей Л.С.Виготського в програмі порушено провідний принцип "навчання веде розвиток". Американський проект не забезпечує державних вимог до дошкільного виховання як вихідної ланки в системі безперервної освіти

в Україні; природного розвитку особистості; задоволення її актуальних потреб та інтересів.

Змістовну програму "Крок за кроком в Україні" 2003 року розроблено авторським колективом Інституту розвитку інтелекту дитини відповідно до "Базового компонента дошкільної освіти в Україні" з метою адаптування проекту до умов вітчизняної дошкільної освіти. Відтак важливим розглядаємо такі завдання програми: визначення програмового змісту з орієнтуванням на потреби, інтереси дитини, сім'ї, державні стандарти дошкільного виховання та початкової школи, національні, культурні особливості українського народу; опрацювання базового програмового змісту (три орієнтовні рівні складності, розраховані на різну готовність до його сприймання й засвоєння дітьми одного віку, що обумовлює індивідуальний підхід, можливість дитини зробити вибір, забезпечує опанування державним стандартом знань та діяльністю у природному для неї темпі й відповідно до рівня її домагань; розмежування змісту освіти дотично до умов дитячого садка, а також способів оволодіння ним в умовах сім'ї, задля залучення до активного й органічного партнерства батьків з дитячим садком у вихованні власної дитини; розробка спектру діяльності, яку діти обиратимуть і захочуть нею опанувати відповідно до своїх природних нахилів та інтересів, обдарованості, що уможливить реалізацію творчого потенціалу кожного вихованця.

Поєднання змісту програми "Крок за кроком в Україні" з технологіями проекту "Крок за кроком" щодо пріоритетних, інтерактивних методів навчання перетворює її в найефективнішу для розвитку повноцінної особистості.

Як бачимо, за змістом наведених програм у їхньому сукупному викладі відображено основні підходи, які є цікавими щодо проблеми нашого дослідження: кінцеву мету освіти дошкільника зорієнтовано на максимальний розвиток його потенціалу. Відповідно діагностика здібностей дітей ініціює діяльнісний підхід до розвитку кожного вихованця, що утверджується в педагогіці українського дошкільця з середини 90-их років ХХ століття.

Визнається також, що робота з обдарованими дітьми є проблемою комплексною, яка вимагає дотримання сукупності вимог до правильного проектування та моделювання різних видів діяльності. Насамперед тих, які відповідають рівню обдарованості дітей та реалізують завдання роботи з ними.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – К.: Освіта, 1991. – 110с.
2. Артемова Л.В. Нові дослідження дошкільної педагогіки на Україні // Дошкільне виховання. – 1971.- №11. –С.34-39.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 167с.
4. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. ж-лу “Дошкільне виховання”, 1999. – 59с.
5. Баскіна І. Розвиток дошкільної педагогіки в Україні // Дошкільне виховання. – 1967. - №11. – С.15-20/
6. Біловус Н. Актуальні підходи до роботи з обдарованими дітьми в дошкільних закладах України та за рубежом // Збірник наук. праць. Єдність національного і загальнолюдського у формуванні морально-духовних цінностей. – Івано-Франківськ, 2002. – С.36-39.
7. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204с.
8. Богуш А. “Надія” дивиться в майбутнє. Обдарованість: що це ? // Дошкільне виховання. – 1998. – №7. – С.24-25.
9. Бондар А. З історії розвитку дошкільного виховання на Україні (1917-1941) // Дошкільне виховання.- 1966. - №11. - С. 9 – 12.
10. Волощук І.С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. – К.: Педагогічна думка, 1998. – 160с.
11. Волощук І.С. Педагогічні основи розвитку творчих здібностей молодших школярів в умовах сільської загальноосвітньої школи: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1998. – 40с.
12. Воспитание детей дошкольного возраста / Под. ред. Л.Н.Проколиенко. – К.: Рад. шк., 1990.
13. В союзе с природой. Эколого-природоведческие игры-занятия и развлечения с детьми. – М., 1999. – 320с.
14. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93с.

15. Гавриш Н.В. Як ми виховуємо творчу особистість // Дошкільне виховання. Палітра педагога. – 2000. – №3. – С.13-17; №4. – С.13-16.
16. Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка. – К.: РОВО “Укрвузполіграф”, 1992. – 84с.
17. Державна національна програма “Освіта”: Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61с.
18. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на -Дону: Феникс, 1996. – 480с.
19. Дитина: Орієнтовний зміст виховання і навчання дітей 3-7 років у дитячих закладах. – К., 1992.
20. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років.- К.: Богдана, 2003.-326с.
21. Дитина в дошкільні роки. Програма розвитку навчання й виховання дітей.- Запоріжжя: Лтд, 2000. – 268с.
22. Дорошенко А. Дитячий садок: Керівництво для вихователя і керівника дошкільного виховання. – К., 1922.- 224с.
23. Дошкольная педагогика /Под. ред. В.И.Ядешко и Ф.А.Сохина.- М.: Просвещение, 1978.- 415с.
24. Дошкольная педагогика / Под. ред. В.И.Логиновой и П.Г.Саморуковой,- М.: Просвещение, 1988. – 267с.
25. Дьяченко О.М., Булычева А.И. Возможности образовательной работы с умственно одаренными дошкольниками 5-7 лет // Дошкольное воспитание. – 1995. – №3. – С.24-38.
26. Зверев И.Д. Экология в школьном обучении: новый аспект образования. – М., 1980. – 134с.
27. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 289с.
28. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук.ред.О.Л.Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243с.
29. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). – К.: Освіта, 1993. – 255с.
30. Концепція національного дитячого садка //Дошкільне виховання. – 1992. - №5. – С.4-11.
31. Крисаченко В.С. Екологічна культура. – К.: Заповіт, 1996. – 347с.
32. Крок за кроком в Україні. Посібник для батьків дошкільнят та соціальних педагогів.- К.: Кобза, 2003. -
33. Кудрявцев В.М. Проблемное обучение: Исиокы, сушность и перспективы. М., 1991, -С.65-68.

34. Кулачківська С.Є Дароване природою потребує уваги: Розвиток здібностей у дітей // Дошкільне виховання. - 1995.- №34. – С.10-11.
35. Кулачківська С.Є., Ладивір С.О. Я – дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку). – К.: Нора-Прінт, 1996. – 108с.
36. Кульчицька О.І. Знаходимо обдарованих серед дошкільнят // Обдарована дитина. – 1998. – №3. – С.8-13.
37. Кульчицька О.І. Обдарованість та психологічні технології її розвитку // Педагогічні технології: наука – практиці: Навчально-методичний щорічник / О.І. Кульчицька, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер / За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2002. – Вип.1. – С.145-192.
38. Лисенко Н.В. Екологічне виховання дошкільників. – К., 1993. -156с.
39. Лисенко Н.В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку. – Львів: Світ, 1994. – 144с.
40. Лисенко Н.В. Практична екологія для дітей. – Івано-Франківськ, 1999. – 156с.
41. Малятко: Програма виховання дітей дошкільного віку / Наук. кер. авт. колективу З.П.Плохій. – 2-е вид., дооп. і доп. – К.: Пед.думка, 1999. – 286с.
42. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку.- К., 1991.- 198с. .
43. Методичні рекомендації до програми виховання дітей дошкільного віку “Малятко” / Відп. ред. З.П.Плохій. – К.: Свенас, 1993. – 255с.
44. Надія. Програма навчання й виховання обдарованих дітей дошкільного віку. – Одеса, 1994. – 197с.
45. Національна програма “Діти України” // Виховна робота в закладах освіти України. – К.: УМІМО, 1998. – С.116-144.
46. Николаева С.Н. Экологическое воспитание дошкольников. – М., 1998.
47. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 132с.
48. Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М. Развитие дивергентного мышления. – М., 1994. – 69с.
49. Одаренные дети. Пер.с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого.– М.: Прогресс, 1991. – 376с.
50. Плохій З.П. Виховання екологічної культури дошкільників. – К.: Редакція ж-лу “Дошкільне виховання”, 2002. – 174с.
51. Поддьяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С.16-19.
52. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки. – К.: Абрис, 1998. – 460с.

53. Про дошкільну освіту: Закон України / Педагогіка українського дошкілля. лисенко Н.В., Кирста Н.Р. – івано-Франківськ.: Плай, 2001. – С.179-184
54. Про освіту: Закон України від 23 березня 1996р.// Виховна робота в закладах освіти України. Випуск II. Київ. – 1998. – с.43-76.
55. Програма для дошкільних закладів. – Харків: Рад. школа., 1932. -156с.
- 56.Програма та внутрішній розпорядок дитячого садка. – Харків: Рад. школа,1935.-96с.
- 57.Програма навчання і виховання дітей у дошкільному закладі. –К.: Радянська школа, 1986. – 235с.
- 58.Програма навчання і виховання дітей у дошкільному закладі. –К.: Радянська школа, 1975. – 223с.
- 59.Программа воспитания в детском саду / Отв.ред. М.А.Васильева. – М., 1978. – 160с.
- 60.Программа “Одаренный ребенок”. Основные положения / Сост. Л.А. Венгер и др. – М.: Новая школа, 1995. – 63с.
- 61.Программа “Развитие”. Основные положения. – М., 1994. – 64с.
- 62.Пшенична П. Розвиток творчих здібностей учнів: обдаровані діти // Шлях освіти. – 1999. – №1. – С.24-25.
63. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1986. – 224с.
- 64.Савченко О.Я. Розвивай свої здібності: Навч. посібник для молодших школярів. – 2-е вид. – К.: Освіта, 1998. – 159с.
- 65.Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К.: Книга, 1996. – 406с.
- 66.Скребець В.О. Екологічна свідомість: Історичний розвиток, сучасний стан, психологічна діагностика: Науково-методич. посібник. – Чернігів, 1997. – 66с.
- 67.Современная дидактика: теория – практике / Под ред. И.Я.Лернера, И.К.Журавлева. – М., 1994. – 190с.
- 68.Сухомлинський В.О Розмова з молодим директором школи // Вибрані твори в 5 тт. – К., 1977. – Т.4. – С.391-626.
- 69.Терентьев Е.Ф., Мешкова К.Т. К программе знаний детей старшего дошкольного возраста о животных // Содержание обучения воспитания в детском саду. – Л.,1978.
- 70.Щебланова Е.И., Аверина И.С. Современные зарубежные лонгитюдные исследования одаренности // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С.134-140.
- 71.Юркевич В.С. Изучение общей одаренности за рубежом // Вопросы психологии. – 1971. – №4. – С.154-168.

72. Яришева Н.Ф. Методика ознайомлення дітей з природою. – К.: Вища школа, 1993. – 255с.
73. Gallagher J. Teaching the gifted child. – Boston: Allyn & Bacon, 1975.
74. Kaplan S. Curricular and programmatic concerns; Educating the preschool /primary gifted and talented. Ventura CA; Ventura Counthy Superintendent of Schools, 1980.
75. Renzully J. The Enrichment Triad Model; A guide for developing programs for the gifted and talented. Wethersfield CT; Creative Learning Press, 1977.
76. Williams F. Classroom ideas for encouraging thinking and feeling. Buffalo NY: DOK Publishers, 1970.

ІІІ. ВТІЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДОБУТКІВ УЧЕНИХ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ У ПРАКТИКУ СУЧАСНИХ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ

1. Діагностика інтелектуального розвитку і креативності, як індикатора обдарованості

На підставі результатів аналізу теоретичних та методичних засад порушеної проблеми нами виокремлено положення: окреслені завдання можна розв'язати, створивши ранню комплексну діагностику задля визначення обдарованості кожної дитини, тобто ідентифікувати її. За вихідну ідею для ідентифікаційних процедур припустили, що діагностичні методики повинні враховувати структурні компоненти обдарованості, вікові й індивідуальні особливості дітей, які зумовлюють прояви їхнього психічного розвитку.

Для діагностики рівня і напряду дитячої обдарованості потрібно:

- проаналізувати ставлення батьків до проявів обдарованості та забезпечення належного виховання обдарованих дітей;
- з'ясувати потенційну обдарованість дітей старшого дошкільного віку (на матеріалах експериментальної й контрольної груп);
- визначити рівні сформованості інтелектуально-творчих здібностей старших дошкільників як вияву їхньої обдарованості.

З цією метою пропонуємо використати комплекс методів вивчення думки батьків, а також діагностики інтелектуально-творчих здібностей дітей: анкетування дорослих (батьків); спостереження за діяльністю дітей; діагностичні обстеження за допомогою стандартизованих та авторських методик на виявлення інтелектуальних і творчих здібностей старших дошкі-

льників; аналіз розвивального потенціалу виховного середовища дитини.

Анкетування батьків потрібно спрямовувати на з'ясування їхнього ставлення до обдарованості загалом та оцінки рівня обдарованості їхніх дітей.

Для цього пропонуємо взяти методику О.І.Савенкова, створену спеціально для батьків. В її основу покладено експериментальні дослідження вченого, а також вивчення досвіду роботи науковців попередніх років (віковий діапазон її використання – діти від 5 до 10 років).

Методика “Карта обдарованості”

(визначення батьками схильностей дитини)

Інструкція. Для того, щоб дати вам правильну пораду і конкретні рекомендації для розвитку здібностей вашої дитини, нам потрібно знати її схильності.

Перед Вами 70 запитань, сгрупованих за 10 певними відносно самостійними галузями поведінки і діяльності дитини. Уважно вивчіть їх і дайте оцінку вашій дитині за кожним параметром, користуючись такою шкалою:

(++) – оцінювана властивість особистості розвинена добре, чітко виражена, виявляється часто;

(+) – властивість помітно виражена, але виявляється не постійно;

(0) – оцінювана і протилежна властивість особистості виражена нечітко, виявляється рідко, у поведінці і діяльності врівноважують один одну;

(–) – більш яскраво виражена і частіше виявляється Властивість особистості, протилежна оцінюваній.

На бланку оцінок запишіть ім'я та прізвище дитини. Відповіді-оцінки позначайте у клітинках, номери яких відповідають номерам тверджень. Якщо ви відчуваєте труднощі, залиште дану клітинку незаповненою.

Шкала тверджень:

1. Гарно розмірковує, ясно мислить.

2. Схильна до логічних розмірковувань, здатна оперувати абстрактними поняттями.
3. Вчиться новим знанням швидко і все схоплює легко.
4. Нестандартно мислить і часто пропонує несподівані, оригінальні відповіді й рішення.
5. Інші діти надають перевагу у виборі вашої дитини в якості партнера по іграм і заняттям.
6. Виявляє великий інтерес до візуальної інформації, проводить багато часу за малюванням і ліпленням.
7. Енергійна і справляє враження дитини, яка потребує великого обсягу фізичних рухів.
8. У малюнках немає одноманітності. Оригінальна у виборі сюжетів. Зображує багато різних предметів, людей, ситуацій.
9. Легко входить у роль будь-якого персонажу: людини, тварини та інших.
10. Добре розуміє зв'язок між однією подією та іншою, між причиною і наслідком.
11. Цікавиться механізмами і машинами.
12. Швидко запам'ятовує почуте без спеціальних заучувань, не витрачає багато часу на повторення того, що потрібно запам'ятати.
13. Дуже сприйнятлива, спостережлива, швидко реагує на нове і несподіване.
14. Зберігає впевненість в собі в оточенні сторонніх людей.
15. Виявляє великий інтерес до музичних занять, чутливо реагує на характер і настрій музики.
16. Може легко побудувати розповідь, починаючи від зав'язування сюжету і закінчуючи розв'язанням будь-якого конфлікту.
17. Любить брати участь у спортивних іграх і змаганнях.
18. Уміє гарно викладати свої думки, легко користується словами, має великий словниковий запас.
19. Цікавиться акторською грою.

20. Використовує старі деталі для створення нових поробок, іграшок, приладів.
21. Здатна створювати оригінальні композиції із квітів, малюнків, камінців, марок, листівок тощо.
22. Гарно співає.
23. Знає багато про такі події і проблеми, про які її однолітки не знають і не здогадуються.
24. Розповідаючи про щось, уміє притримуватися обраного сюжету, не втрачає основну думку.
25. Змінює інтонацію голосу і манеру говорити, коли зображує іншу людину.
26. Любить загадкові поломки і запитання на “пошук”.
27. Пластична, відкрита всьому новому, не зациклюється на старому. Любить пробувати нові способи розв’язання життєвих завдань, не любить вже випробуваних варіантів, не боїться нових спроб, прагне завжди перевірити нову ідею.
28. У гру на музичному інструменті, у пісню або танець вкладає багато енергії і почуттів.
29. Часто керує іграми і заняттями інших дітей.
30. Серйозно ставиться до творів мистецтва. Стає вдумливою і серйозною, коли бачить гарну картину, чує музику, бачить незвичайну скульптуру, гарно виконану річ.
31. Краще за однолітків фізично витривала, має гарну координацію рухів.
32. Вловлює причини вчинків інших людей, мотиви їхньої поведінки. Добре розуміє недосказане.
33. Розігруючи драматичну сцену, здатна зрозуміти і зобразити конфлікт.
34. Любить креслити і малювати схеми механізмів.
35. Спостережлива, любить аналізувати події та явища.
36. Охоче малює, ліпить, створює композиції, що мають художнє призначення, у вільний час без спонукань дорослих.

37. Любить читати (коли їй читають) книги, які читають не однолітки, а старші діти.
38. Схильна передавати почуття через міміку, жести, рухи.
39. Винахідлива у виборі та використанні різних іграшок (наприклад, використовує в іграх не лише іграшки, але й меблі, предмети побуту та інші засоби).
40. Любить слухати музичні записи, відвідувати концерти, де можна послухати гарну музику.
41. Рухається легко, граціозно.
42. Легко спілкується з дітьми та дорослими.
43. У співах і музиці виражає свій настрій і стан.
44. Любить ходити в походи, грати на відкритих спортивних майданчиках.
45. Здатна не тільки пропонувати, але й розробляти власні та чужі ідеї.
46. Схильна до логічних розмірковувань, здатна оперувати абстрактними поняттями.
47. Прагне викликати емоційну реакцію у інших людей, коли про щось із захопленням розповідає.
48. Любить обговорювати наукові проблеми, винаходи, часто замислюється про це.
49. Часто задає запитання про походження і функції предметів, виявляє великий інтерес і виключні здібності до класифікації.
50. Любить створювати об'ємні зображення, працювати з глиною, пластиліном, папером, клеєм.
51. Схильна фантазувати, прагне додати щось нове і незвичне, коли розповідає про щось уже знайоме і відоме всім.
52. Легко драматизує, передає почуття і емоційні переживання.
53. Проводить багато часу над конструюванням і втіленням власних проектів (моделей літальних апаратів, автомобілей, кораблів).

54. Має широке коло інтересів, задає багато запитань про походження і функції предметів.
 55. Продуктивна, чим би не займалась (малювання, складання розповідей, історій, конструювання тощо).
 56. Може висловити власну оцінку творам мистецтва, прагне відтворити те, що сподобалось, у своєму власному малюнку або створеній іграшці, скульптурі.
 57. Здатна з "головою" занурюватися в заняття, що її цікавить.
 58. Ініціативна у спілкуванні з однолітками.
 59. Створює власні оригінальні мелодії.
 60. Любить ігри-драматизації.
 61. Швидко і легко освоює комп'ютер.
 62. Володіє даром переконання, здатна навіювати свої ідеї іншим.
 63. Підбирає у своїх розповідях такі слова, які влучно передають емоційний стан героїв, їх переживання і почуття.
 64. Надає перевагу проводити вільний час у рухливих іграх (хокей, футбол та ін.).
 65. Виявляє яскраво виражену, різнобічну допитливість.
 66. Часто застосовує математичні навички і поняття в заняттях, що не мають відношення до математики. Здатна тривалий час тримати в пам'яті символи, букви, слова.
 67. Уміє робити висновки і узагальнення.
 68. Здатна по-різному підійти до однієї і тієї ж проблеми.
 69. Схильна приймати на себе відповідальність, що виходить за межі, характерні для її віку.
 70. Бігає швидше за всіх у дитячому садку.
- Методика реалізує дві основні функції – діагностичну (основну) та розвивальну.

Визначити рівень вираженості різних видів обдарованості кожної дитини і визначати з-поміж них превалюючий можна за допомогою методики "Карти обдарованості. На підставі зіста-

влення десяти одержаних оцінок (за методикою) складається індивідуальний “портрет” розвитку нахилів дитини. Позиції оцінювання слугують програмою для подальшого розвитку діагностування за участю батьків. Таку методику дослідження розглядаємо складовою частиною в загальному комплекті методик діагностики дитячої обдарованості.

Таким чином, можемо вважати батьків союзниками дошкільного закладу в напрямі виховання обдарованих дітей лише тоді, коли вони: не побоюються факту визнання дитини обдарованою і розуміють можливі наслідки проявів цього феномену (позитивні й негативні); підтримують прагнення педагогів до індивідуалізації виховних і навчальних впливів на дитину; розглядають дошкільне навчання не лише засобом підготовки до школи; у вихованні обдарованої дитини прагнуть отримати відповідну організаційну і психолого-педагогічну підтримку, усвідомлюючи можливі складнощі.

Вивчення проблеми обдарованості в світовій психолого-педагогічній та методичній літературі дозволяє стверджувати, що головною характеристикою обдарованої дитини, яка якісно вирізняє її з-поміж однолітків з нормальними темпами розвитку є особливе поєднання високих рівнів інтелектуального (конвергентне мислення) і творчого розвитку (дивергентне мислення). Отож доцільним буде виокремити потенційно обдарованих вихованців із добре розвинутими інтелектуальними й творчими здібностями

Для виявлення рівня *інтелектуальних здібностей* пропонуємо методику експрес-діагностики (МЕДІЗ), яку у 80-ті роки минулого століття на основі всесвітньо відомих зарубіжних тестів інтелекту розробили російські психологи І.С.Аверіна та О.І.Щелбанова.

МЕДІЗ складається з чотирьох субтестів, кожний з яких містить 5 завдань.

1-й субтест спрямований на виявлення загальної обізнаності дитини, її словникового запасу.

1 завдання: закресли хрестиком овал під картинкою із зображенням тваринки.

2 завдання: закресли хрестиком овал під картинкою із зображенням акробата.

3 завдання: закресли хрестиком овал під картинкою із зображенням тарілки.

4 завдання: закресли хрестиком овал під картинкою із зображенням того, що їстівне.

5 завдання: закресли хрестиком овал під картинкою із зображенням частини тіла.

2-й субтест спрямований на виявлення розуміння кількісних і якісних відношень.

1 завдання: закресли хрестиком овал під картинкою із зображенням дівчинки, яка стоїть до дерева ближче, ніж хлопчик і собака.

2 завдання: закресли хрестиком овал під картинкою із зображенням квітів, посаджених раніше від усіх.

3 завдання: закресли хрестиком овал під картинкою, де качка летить попереду і нижче від інших.

4 завдання: закресли хрестиком овал під картинкою із зображенням того термометра, який показує температуру вищу, ніж найнижча, але нижчу, ніж інші.

5 завдання: закресли хрестиком овал під картинкою, де хлопчик біжить швидше, але не швидше від усіх.

3-й субтест спрямований на виявлення рівня логічного мислення.

1-5 завдання: Яка картинка не підходить до всіх інших?

Закресліть овал під картинкою, яка не підходить до всіх інших.

Завдання формулюється у всіх п'яти випадках однаково. Відмінність полягала у підборі картинок.

1 – картинка із зображеннями ковзанів, сапи (мотики), пилки, лопати, сокири.

2 – картинка із зображеннями шафи, стола, ложки, стільця, ліжка.

3 – картинка із зображенням цибулі, огірка, моркви, яблука, помідора.

4 – картинка із зображеннями гриба, конвалії, маку, кульбабки, троянди.

5 – картинка із зображеннями квадрата в колі, ромба в колі, кола в колі, прямокутника в колі, кола в квадраті.

4-й субтест спрямований на виявлення математичних здібностей.

1 завдання: знайди чотирикутник, в якому намальовано паличок більше п'яти, але менше дванадцяти. Закресли хрестиком овал під цим чотирикутником.

2 завдання: три перші пластини доміно зображені окремо від інших. Вони стоять у певній послідовності одна за одною. Знайди пластину доміно, яка повинна бути наступною в цьому ряду. Закресли хрестиком овал під цією пластиною.

3 завдання: подивись на кубик, намальований окремо. Знайди такий кубик, на якому на одну крапку більше, ніж на даному. Закресли хрестиком овал під кубиком, який ти знайшов.

4 завдання: подивись на два чотирикутники, зображених окремо. Знайди чотирикутник, який показує, на скільки у першому чотирикутнику паличок більше, ніж у другому. Закресли овал під цим чотирикутником.

5 завдання: скибки торта в цьому ряду показують, скільки їх лишилось після того, як кожна сім'я пообідала. Який торт залишився після сім'ї, яка за обідом з'їла менше від усіх. Закресли хрестиком овал під картинкою, вибраною тобою.

За одержаними результатами виокремлюємо рівні інтелектуального розвитку.

Рівні інтелектуального розвитку:

I-й – відсутність здібностей – діти володіють незначним пасивним і активним словником; не розуміють кількісних і якісних співвідношень; не здатні виконувати логічні операції аналізу, синтезу, порівняння, абстракції та конкретизації в формі словесних понять; для них характерний низький розвиток математичних здібностей;

II-й – перехідний – задовільний рівень загальної обізнаності й достатній згідно вимог програми словниковий запас; загальне задовільне розуміння кількісних і якісних співвідношень; первинний розвиток математичних здібностей; наявність окремих помилок у виконанні простих логічних операцій (порівняння, узагальнення у формі словесних понять), в складніших логічних операціях – абстракції, конкретизації, аналізу, синтезу в формі понять;

III-й – достатній – розвинений активний словник з достатнім рівнем усвідомлення мови; наявність інтересу до інтелектуальної діяльності; успішний розвиток математичних здібностей; незначні помилки у виконанні всіх логічних операцій, які дитина може виправити без допомоги дорослого;

IV-й – високий – стійкий інтерес до інтелектуальної діяльності, вищий від середнього словниковий запас; усвідомлення й вільне володіння кількісними та якісними співвідношеннями; уміння безпомилково виконувати всі логічні операції у формі словесних понять; високий рівень розвитку математичних здібностей

Рівень *творчих здібностей* дітей пропонуємо визначати за допомогою Мінесотського тесту творчого мислення (МТТМ). Його розробили американські психологи під керівництвом П.Торренса.

Тест призначено для виявлення творчих здібностей дітей як одного з головних показників обдарованості, починаючи з дошкільного віку (5-6 років) і до випускних класів школи. Його широкого використовують спеціалісти як короткий тест творчого мислення (КТТМ), оскільки процедури тестування і обробки результатів при збереженні основних показників творчого мислення суттєво скорочено й спрощено. Це дозволяє в стислі терміни обстежити велику вибірку. Методика П.Торренса складається з вербальних і фігурних тестів.

Невербальний (фігурний) тест Торренса включає три завдання:

1) На аркуші паперу зображено кольорову пляму, яка повинна стати частиною малюнка дитини.

2) Складається з десяти незавершених малюнків. Малюнки потрібно завершити або зробити частиною власної картини.

3) Тридцять малюнків з вертикальними лініями. Ці лінії потрібно використати в якості деталей для самостійних зображень.

Діагностика загальної обдарованості

Інструкція: Вам необхідно заповнити таблиці особистісних характеристик дитини. Вони об'єднані в три групи: 1) інтегративні особистісні характеристики; 2) характеристики сфери розумового розвитку; 3) характеристики сфери особистісного розвитку. Прочитайте їх і оцініть кожну дитину за даними показниками, заповнюючи таблицю. Оцінка проводиться за п'ятибальною системою:

5 – властивість, що оцінюється, розвинена добре, чітко виражена, виявляється часто в різних видах діяльності і поведінки;

4 – властивість помітно виражена, але виявляється непостійно, при цьому і протилежна їй виявляється дуже рідко;

3 – оцінювана і протилежна властивості особистості виражені не чітко, виявляються рідко, в поведінці та діяльності врівноважують один одного;

2 – більш яскраво виражена і частіше виявляється властивість особистості, протилежна оцінюваній;

1 – чітко виражена і часто виявляється властивість особистості, протилежна оцінюваній, вона фіксується у поведінці і у всіх видах діяльності;

0 – відомостей для оцінювання даної якості немає.

1). Інтегративні особистісні характеристики

Допитливість (пізнавальна потреба). Чим більше обдарована дитина, тим більше виражене в неї прагнення до пізнання нового, невідомого.

Виявляється у пошуку нової інформації, нових знань, у постійному прагненні ставити багато запитань, у незгасаючій дослідницькій, творчій активності (бажання розбирати іграшки, досліджувати поведінку тварин тощо).

Надчутливість до проблем. Здатність бачити проблему там, де інші нічого незвичайного не помічають, – важлива характеристика творчо мислячої людини. Ще Платон наголошував на тому, що пізнання починається із здивування тому, що видається буденним (звичайним).

Виявляється у здатності виявляти і ставити проблеми.

Здатність до прогнозування. Здатність представити результат вирішення проблеми до того, як вона буде реально вирішена, передбачити можливі наслідки дії до її здійснення та інші аналогічні здібності називаються здатністю до прогнозування.

Виявляється не лише при розв'язанні навчальних завдань, але й розповсюджуються на найрізноманітніші прояви реального життя: від прогнозування наслідків віддалених у часі, відносно елементарних подій, до можливостей прогнозу розвитку соціальних явищ.

Словниковий запас. Великий словниковий запас – одночасно результат і критерій розвитку розумових здібностей дитини. Факт тісного взаємозв'язку мислення і мовлення багаторазово підтверджений у багатьох спеціальних дослідженнях.

Виявляється не лише у великій кількості використовуваних у мові слів, але й в умінні (прагненні) “будувати” складні синтаксичні конструкції, в характерному для обдарованих дітей придумуванні нових слів для позначення нових (введених ними) понять або уявлюваних подій.

Здатність до оцінювання. Дана здатність, насамперед, – похідна (результат) критичного мислення. Вона передбачає можливість розуміння як власних думок і вчинків, так і дій інших людей. Забезпечує можливості: самодостатності, самоконтролю,

впевненості в собі, у своїх здібностях і рішеннях. Все це формує підґрунтя для неконформності, самостійності.

Виявляється в здатності об'єктивно характеризувати розв'язання проблемних завдань, вчинки людей, події та явища.

2). Характеристика сфери розумового розвитку

Оригінальність мислення. Здатність висувати нові, несподівані ідеї, що відрізняються від широко відомих, загальноприйнятих, стандартних.

Виявляється в мисленні та поведінці дитини, в спілкуванні з ровесниками і дорослими, у всіх видах її діяльності (яскраво виражена в характері й тематиці самостійних малюнків, придумуванні історій, конструюванні тощо).

Гнучкість мислення. Здатність швидко і легко переходити від явищ одного класу до інших, часто далеких за змістом, установлювати між цими явищами (об'єктами, процесами) асоціативні зв'язки.

Виявляється в умінні знаходити альтернативні стратегії розв'язання проблем, оперативно змінювати напрям пошуку вирішення проблеми.

Продуктивність. Дана якість або "швидкість мислення" розглядається як здатність генерування великої кількості ідей. Цей показник не пов'язаний безпосередньо з творчістю, проте, чим більше ідей, тим більше можливість вибору з них найцікавіших, найоригінальніших.

Виявляється і може оцінюватися за кількістю продуктів діяльності.

Здатність до аналізу і синтезу. Аналіз – лінійна, послідовна, логічно точна обробка інформації, яка передбачає її розкладання на складові частини. Синтез – навпаки, її синхронізація, об'єднання в єдину структуру.

Найяскравіше *виявляється* при розв'язанні логічних завдань і проблем. Разом із тим може бути виявлена практично в будь-якому виді діяльності дитини.

Класифікація й категоризація. Це психічні процеси, що мають вирішальне значення при структуруванні нової інформації і передбачають об'єднання одиничних об'єктів у класи, групи і категорії.

Виявляється, крім спеціальних логічних завдань, у найрізноманітніших видах діяльності дитини (наприклад, у прагненні до колекціонування, систематизації одержуваних матеріалів).

Висока концентрація уваги. Дана якість зазвичай виражається в двох основних особливостях психіки: а) високий ступінь зануреності в завдання; б) можливість успішної “надбудови” (навіть за наявності перешкод) на сприйняття інформації, що належить до обраної мети.

Виявляється в схильності до складних і порівняно довготривалих занять. Інший полюс характеризується “низьким порогом відключення”, що виявляється у швидкій втомлюваності, нездатності довго займатися однією справою.

Пам'ять. Здатність дитини запам'ятовувати факти, події, абстрактні символи, різні знаки – важливий індикатор обдарованості. Розвиваючи різні види пам'яті, слід мати на увазі, що переваги в творчості має не той, у кого більше об'єкту пам'яті, а той, хто здатний оперативно вилучити з пам'яті потрібну інформацію.

Прояв різних видів пам'яті (довготривалої та короткотривалої, смислової та механічної, образної та символічної) легко *виявити* в процесі спілкування з дитиною.

3). Характеристика сфери особистісного розвитку

Захопленість змістом завдання. Багато дослідників вважають захопленість змістом завдання провідною характеристикою обдарованості. Діяльність тоді виступає ефективним засобом розвитку здібностей, коли вона стимулюється не почуттям обов'язку, не прагненням одержати винагороду, перемогти в конкурсі, а, насамперед, інтересом до змісту.

Виявляється в діяльності і поведінці дитини. Домінуюча мотивація може виявлятися шляхом спостережень і бесід.

Перфекціонізм. Дана якість характеризується прагненням доводити продукти будь-якої своєї діяльності до відповідності найвищим вимогам. Як зазначають спеціалісти, обдаровані діти не задовільняються, не досягнувши високого рівня у виконанні своєї роботи.

Виявляється у найрізноманітніших видах діяльності, виражається в наполегливому прагненні робити і переробляти до відповідності найвищим особистим стандартам.

Нонконформізм. Нонконформізм – прагнення протистояти думці більшості. В дитині, не дивлячись на властиву дошкільному віку наслідуваність, ця якість присутня і ступінь її розвитку характеризує її самостійність і незалежність – якості, необхідні і юному, і дорослому творцеві.

Виявляється в готовності відстоювати власну точку зору, навіть якщо вона протирічить думці більшості, в прагненні діяти і чинити оригінально, нетрадиційно.

Лідерство. Лідерством називають домінування в міжособистісних відношеннях. Лідерство в дитячих іграх і спільній праці дає дитині перший досвід прийняття рішень, що дуже важливо в будь-якій творчій діяльності.

Виявляється у спільних іграх дітей. Не завжди, однак часто є результатом інтелектуальної переваги. Дитина зберігає впевненість у собі в оточенні інших людей; легко спілкується з іншими дітьми і дорослими; виявляє ініціативу в спілкуванні з однолітками, приймає на себе відповідальність.

Змагальність. Це здатність до конкурентних форм взаємодії. Досвід перемог і особливо поразок, що набувається в результаті взаємодії, – важливий чинник розвитку особистості, загартування характеру.

Виявляється у схильності або небажанні брати участь в діяльності, що передбачає конкурентні форми взаємодії.

Широта інтересів. Різноманітність і при цьому відносно стійкі інтереси дитини не лише свідчення її обдарованості, але й

бажаний результат виховної роботи. Основою даної якості у високообдарованих людей є великі можливості і універсализм. Широта інтересів – основа різноманітного досвіду.

Виявляється у прагненні займатися найрізноманітнішими, не подібними один до одного видами діяльності, бажанні спробувати свої сили в найрізноманітніших сферах.

Гумор. Без здатності виявляти нісенітницю, бачити смішне в різноманітних ситуаціях неможливо уявити творчу людину. Ця здатність виявляється і формується з дитинства. Вона є свідченням обдарованості і разом з тим ефективним механізмом психологічного захисту.

Прояви гумору багатогранні, як саме життя, і легко можна виявити як їх наявність, так і відсутність.

Лист оцінок Інтегративні характеристики

№	Ім'я дитини	Допитли- вість	Надчутли- вість	Здатність до прогнозування	Словнико- вий запас	Здатність до оцінювання
1						
2						
3						
4						

Сфера розумового розвитку

№	Ім'я дитини	1	2	3	4	5	6	7
1								
2								
3								
4								
5								

- 1 – оригінальність мислення;
- 2 – гнучкість мислення;
- 3 – продуктивність;
- 4 – здатність до аналізу і синтезу;
- 5 – класифікація і категоризація;
- 6 – висока концентрація уваги;
- 7 – пам'ять.

Сфера особистісного розвитку

№	Ім'я дитини	1	2	3	4	5	6	7
1								
2								
3								
4								

1 – захопленість змістом завдань;

3 – нонконформізм;

4 – лідерство;

5 – змагальність;

6 – широта інтересів;

7 – гумор;

8 – перфекціонізм.

Прояви творчих здібностей оцінюють за показниками продуктивності, гнучкості, оригінальності, розробленості ідеї на основі модифікацій вищезначених методик

За допомогою означених показників пропонуємо такі визначення **рівнів творчого розвитку дітей** старшого дошкільного віку:

I-й рівень – стандартний – засвідчує здатність до репродукції незначної кількості імпульсивних, стандартних, іноді нелогічних ідей; низький показник гнучкості, тобто характеризує ригідність, гальмування мислення дитини, що викликає неоригінальні й необгрунтовані ідеї, нецікаві відповіді;

II рівень – виконавський – число продукованих ідей збільшується, їх характер урізноманітнюється, вони стають менш стандартними, зустрічаються 1-2 оригінальних відповіді та ще 1-2 ідеї розробляються. Спостерігається нездатність дотримуватися єдиної лінії мислення, що засвідчує його середню гнучкість;

III-й рівень – ініціативний – властива здатність до генерування значної кількості ідей, оригінального характеру (3-4 відповіді). Дитина використовує різноманітні стратегії розв'язання проблем (4-5 відповіді), намагається уникати очевидних

чітко встановлених відповідей, 4-6 ідей деталізуються і ретельно обгрунтовуються;

IV-й рівень – творчо-пошуковий – характеризується високою здатністю до продукування значної кількості оригінальних ідей; в розв’язанні проблеми пришвидшений пошук чи свідоме уникнення перешкод, спостерігаються обидва аспекти творчості – творчість зі створення нових ідей та в їхній розробці.

На основі аналізу рівнів розвитку інтелектуальних і творчих здібностей пропонуємо сформувати групи потенційно обдарованих дітей. Виокремлення категорії потенційно обдарованих пояснюємо обгрунтованим підходом нашої концепції дослідження до обдарованості як до системи, що розвивається і володіє необхідними компонентами та розумінням обдарованості як якості особистості, що забезпечує найефективніше опанування суспільно-історичним досвідом. Для розвитку потенційно обдарованих дітей старшого дошкільного віку необхідно забезпечити функціонування відповідних педагогічних умов.

2. Педагогічні умови організації роботи з обдарованими дітьми 5-6 річного віку в контексті сучасної екологічної освіти

Попередньо було доведено, що розвиток інтелектуальних і творчих здібностей відбувається інтенсивніше в дошкільному віці, ніж за наступних років, тому педагогічні помилки періоду дошкільного дитинства важко виправляти в подальшому. Про це свідчать психолого-педагогічні дослідження Л.С.Виготського, Л.А.Венгера, Д.Б.Ельконіна, Г.С.Костюка, М.М.Поддякова, Л.А.Венгера, Н.О.Ветлугіної, В.В.Давидова, О.М.Дьяченко, В.К.Котирло, О.І.Кульчицької, С.О.Ладивір, Д.Ф.Ніколенко та ін. При відсутності належних умов для розвитку розумових здібностей мислення людини обмежує, гальмує формування інтелектуальної гнучкості, бажання й уміння мислити самостійно, долати межі конкретного педагогічного завдання.

Розкриємо зміст поняття “педагогічні умови”, оскільки важливо визначити його смислове наповнення для подальшого опертя в дослідженні даної проблеми.

У філософії зміст поняття “умова” визначено як “відношення предмета до явищ, які його оточують, без яких він не може існувати” [25, 364]. Термін “умова” в широкому розумінні визначає “сукупність кінцевих результатів дії соціально-педагогічних процесів на певному етапі розвитку суспільства” [3,37]. Умови передують виникненню певного явища, сукупності його певних елементів. Вони можуть уміщувати лише “потенційний момент виникнення явища, події, які можуть і не здійснитись”. Слід розрізняти зміст понять “умова” і “чинник” (чинники спричинюють розвиток певного педагогічного явища лише за певних умов).

У педагогіці умови розглядаються як соціально-педагогічний комплекс впливів соціального оточення, соціальних інститутів виховання, малих соціальних груп тощо (Г.М.Андреева, А.В.Мудрик, В.О.Сластьонін та ін.). Педагогічні умови забезпечення успішного навчання і виховання широко представлено в працях Ш.О.Амонашвілі, Ю.К.Бабанського, І.А.Зязюна, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, В.Г.Кузя та ін. Їх позиція теж є прийнятною для започаткованого дослідження, оскільки вона засвідчує необхідність комплексного підходу до визначення педагогічних умов забезпечення успішного розвитку обдарованих дітей.

Важливо відзначити, що традиційна класифікація педагогічних умов організації освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах є сукупністю трьох їхніх груп: об’єктивних, об’єктивно-суб’єктивних і суб’єктивних. Ці групи об’єктивних та суб’єктивних умов, які зумовлюють мету, зміст і завдання екологічного виховання дітей дошкільного віку, виокремлено Н.В.Лисенко [13, 37].

При цьому до об’єктивних умов віднесено рівень педагогічної діяльності й майстерності вихователів, їх загальну та спеціальну підготовку з питань екологічного виховання; еко-

логічну спрямованість педагогічного процесу дошкільного закладу загалом і в кожній віковій групі зокрема (це забезпечує реальну можливість спілкування з об'єктами живої та неживої природи); єдність і взаємодію суспільного та сімейного виховання.

До суб'єктивних умов належать готовність дітей дошкільного віку до сприймання, розуміння та засвоєння уявлень про природу (інтелектуальна сфера); готовність дітей до практичної реалізації знань у доступних видах діяльності; формування суспільно значущих мотивів їх поведінки (емоційно-чуттєва та діяльнісно-вольова сфери) [13, 37]. Означені позиції окреслили наше розуміння змісту поняття “педагогічні умови”.

Отже, під педагогічними умовами ми розглядаємо сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів навчання і виховання та матеріально-просторове середовище дошкільного навчального закладу, що спрямовані на вирішення певних педагогічних завдань. У контексті проблеми обдарованості в дошкільному віці під педагогічними умовами розглядаємо єдність змісту, форм і методів виховної роботи, що впливають на обдарованих дітей і забезпечують середовище, в якому відбувається розвиток їх інтелектуальних і творчих здібностей.

У процесі вивчення наукової психолого-педагогічної літератури та матеріалів власного експериментального дослідження нами виокремлено такі важливі для дослідження педагогічні умови:

- розробка способів ідентифікації розвитку обдарованих дітей старшого дошкільного віку;
- обґрунтування моделі екологічної освіти, зорієнтованої на розвиток інтелектуальних і творчих здібностей дошкільників;
- впровадження розвивального середовища, яке створює дітям умови для інтелектуального самопрояву і творчого самовираження.

Для обґрунтування концептуальної моделі освіти дошкільників, зорієнтованої на специфіку розвитку їх

інтелектуальних і творчих здібностей, вдамося до такого чинника дошкільної освіти, як екологічна.

За матеріалами аналізу маємо підстави вважати, що у сфері “Дитина – Природа” простежуються найзагальніші та найсуттєвіші прояви дитячої обдарованості. Її розгортання у контексті екологічної освіти обумовлюється ознайомленням із довкіллям, що забезпечує природний розвиток здібностей дитини. Пізнання нею природи забезпечує високий педагогічний потенціал для розвитку обдарованості, а властиві дошкільникові форми мислення (наочно-дійове, наочно-образне), без посередність сприйняття краси природи, її зв’язків і закономірностей дозволяють формувати його інтелект і розвивати творчість.

Когнітивний компонент (готовність і прагнення дитини одержувати, шукати та інтерпретувати інформацію про об’єкти природи), за даними екологічної психопедагогіки (С.Дерябо, В.Ясвін), є визначальним у формуванні ставлення дошкільників до природи [71]. Психологи експериментально довели, що рівень сформованості уявлень про живе (здатність диференціювати живе від неживого), а також рівень пізнавальної сфери визначають характер взаємодії дітей із природними об’єктами, ставлення до них. Тобто чим вищий рівень знань дітей про природу, тим більше вони виявляють пізнавальний інтерес до неї, орієнтуючись на власне розуміння самого об’єкта, а не на його оцінювання дорослими (С.М.Ніколаєва, М.М.Поддьяков). Таку вікову особливість дошкільників для організації їхньої взаємодії з природою важливо своєчасно використати.

Загалом виховні й освітні можливості ознайомлення дітей із природою визначили поняття “екологізації змісту дошкільної освіти”, воно конкретизується на прикладі виховання обдарованих дітей старшого дошкільного віку.

Означимо особливості природи як педагогічного об’єкта, що забезпечує розвиток обдарованості дитини.

По-перше, природне середовище характеризується низкою особливостей – складністю, смисловим нагромадженням й

візуальною визначеністю. Його пізнання передбачає, окрім Емоційної чутливості, пізнання логіки предмета, що сприймається у безпосередній практичній діяльності (за С.М.Ніколаєвою, реальне і символічне перетворення об'єкта під час експериментування, художньо-творчої, трудової, ігрової діяльності, активна поведінка дитини в природному середовищі). Саме безпосередній вплив природи на всі сфери особистості забезпечує їх гармонійний розвиток. Жодні абстрактні розмови, бесіди, пейзажні твори художників чи літераторів не забезпечують ті знання і гармонію, які досягаються безпосередньою взаємодією дитини з природою.

По-друге, спілкування з природою, її явищами й об'єктами збагачує чуттєвий досвід дитини, розвиває її психічні процеси, виховує вміння розуміти і відчувати красу природи, залучає до участі в розв'язанні її проблем. Кожен крок дитини стає своєрідним експериментом, дослідженням, справою відкриття нового в навколишній природі, самоутвердження, відчуття себе як творчої сили (Н.В.Лисенко). Досвід такої дії породжує потребу в постійному внутрішньому русі, пізнанні нового, співпереживанні й співчутті. Це дозволяє стверджувати, що розвиток здібностей дітей до пізнання і творчого перетворення світу започатковується і продуктивно реалізується в процесі здійснення екологічної освіти. Її зорієнтовано на розвиток інтелектуальних і творчих здібностей дітей.

Отже природні умови сприяють гармонійному розвитку здібностей, а близькість дитини з природою, дитяча чутливість до неї в дошкільному дитинстві формують міцні основи для особистісного розвитку, творчого самовиявлення та самореалізації.

Означені положення покладені нами в основу змісту навчально-виховного процесу дошкільників, де концептуальними засадами виступили:

- системний підхід до побудови освітньої моделі;
- психофізіологічні особливості обдарованих дошкільників (розвиток інтелектуальних і творчих здібностей);

- визнання діяльності дітей за основу розвитку їх обдарованості.

Тут виходимо з положення класиків педагогіки і психології про те, що концептуальна модель є не безпосереднім проектом педагогічної діяльності, а лише її прообразом. Однак саме в ній “формується уявлення про умови, які мають бути створені для досягнення конкретного педагогічного результату” [23, 456].

До важливих концептуальних засад реалізації змісту віднесено положення про те, що природне оточення дитини є найпотужнішим джерелом її пізнавальної діяльності. Саме з приводу природних явищ у дітей виникає величезна кількість запитань, суджень, які можна класифікувати як запитання і судження з суперечливою інтерпретацією, що засвідчує значний рівень сформованості інтелектуальних здібностей.

Отже, потрібно так спрямувати освітній процес в дошкільному навчальному закладі на розвиток інтелектуальних і творчих здібностей дітей, щоб прояви інтелекту і творчості виступали не як окремий підхід до навчання і виховання дошкільників, а носили природний зміст дитячого життя. На основі завдань інтелектуального і творчого розвитку, різноманітні види дитячої діяльності потрібно інтегрувати і вводити в процес екологічної освіти. Відтак створюється екологічний простір розвитку дитини. При цьому екологічний освітній маршрут потрібно сконструювати як систему проблемних і творчих завдань, що ускладнюється, а їхнє розв’язання обумовлюється розвитком мислення й уяви, пошуковою діяльністю та експериментуванням.

3.Зміст навчально-виховного процесу обдарованих дітей старшого дошкільного віку

При розробці змісту дошкільної освіти обдарованих дітей ми не прагнули розвивати ті якості, які могли бути функціональним проявом освітньої системи. Проте, здійснили спробу виявити реально значущі елементи такої системи.

Розроблену освітню спрямовано на ознайомлення дітей із природою як важливим засобом їх всебічного виховання в дошкільному віці. За відповідної організації педагогічної роботи ця програма сприяє розвитку психічних процесів (сприймання, мислення, мовлення, уява тощо) і здібностей (математичні, лінгвістичні, музичні та ін.), тобто забезпечує успішний розвиток обдарованості.

Програма розвитку інтелектуальних і творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку

ПРИРОДА – ДЖЕРЕЛО ОБДАРОВАНОСТІ

Пояснювальна записка

Виявлення інтересів дітей, їх подальший розвиток і підтримка допитливості в пізнанні багатогранності навколишнього світу стає одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти кінця ХХ – початку ХХІ століття. Про це свідчать зміст Закону України “Про дошкільну освіту”, “Базовий компонент дошкільної освіти” та інші документи, в яких розвиток творчих здібностей розглядається першочерговим завданням на найближчі десятиліття.

Вирішення актуальних аспектів проблеми (виокремлення певних характеристик обдарованості та виявлення інтелектуального й творчого потенціалу особистості; вивчення взаємодії творчого потенціалу та його структурних компонентів; окреслення змісту освіти; визначення низки педагогічних умов

стимулювання обдарованості в різних видах діяльності дошкільників, налагодження тісної співпраці педагогів з їхніми батьками) потребує розробки, обґрунтування та практичної апробації новітніх технологій освітнього процесу.

Представлені у програмі матеріали зорієнтовані на розвиток інтелектуально-творчого потенціалу особистості кожної дитини і дає можливість особливо обдарованим дошкільникам розвивати здібності в групі типового дошкільного навчального закладу.

Мета програми – створення умов для повноцінного розвитку інтелектуальних і творчих здібностей дітей 5-6 річного віку в контексті їх екологічної освіти.

Розгортання дитячої обдарованості в процесі екологічного виховання обумовлено ознайомленням із довкіллям, що забезпечує природний розвиток здібностей дитини. Пізнання природи забезпечує високий педагогічний потенціал для розвитку обдарованості, а властиві дошкільникові форми мислення (наочно-дійове, наочно-образне), безпосередність сприйняття краси природи, її зв'язків і закономірностей дозволяють формувати його інтелект і розвивати творчість.

Природне середовище характеризується низкою особливостей:

– складністю, смисловим нагромадженням й візуальною визначеністю; передбачає, окрім емоційної чутливості, пізнання логіки предмета у практичній діяльності; забезпечує безпосередній вплив природи на всі сфери особистості;

– спілкування з природою, її явищами й об'єктами збагачує чуттєвий досвід дитини, розвиває її психічні процеси, виховує вміння розуміти і відчувати красу природи, залучає до участі в розв'язанні її проблем.

Завдання програми:

- забезпечувати пізнавальної діяльності і самостійності у природоохоронній діяльності дітей;
- вдосконалювати мовлення й уміння самостійно мислити, логічно розмірковувати, встановлювати найпростіші зв'язки в довкіллі;

- розвивати вміння порівнювати й узагальнювати результати спостережень, сприймати й розуміти красу навколишнього світу;
- творчо трансформувати нові знання і усвідомлено ставитися до явищ, які сприймаються і пізнаються завдяки практичним перетворенням та емоційним співпереживанням.

Програму для обдарованих дошкільників побудовано за такими дидактичними принципами:

- створення проблемного середовища в навчально-виховній діяльності дітей;
- інтегрованого підходу до відбору змісту екологічної освіти дошкільників;
- розвивального навчання і розвиток особистості дитини загалом;
- збагачення психічного розвитку дітей у різних видах діяльності;
- загального орієнтування на неперервність і наступність систем виховання й навчання дітей;
- диференціації та індивідуалізації навчання;
- системного підходу до побудови освітньої моделі;
- визнання діяльності дітей за основу розвитку їх обдарованості.

До змістового компонента екологізації освіти обдарованих дітей ввійшли:

- міждисциплінарні наукові знання про систему “людина – природа”;
- узагальнені знання про складові природного довкілля, практичні вміння і навички безпечної діяльності в оточуючому середовищі, що спрямовані на його перетворення;
- конкретизовані знання про рослини та практичні вміння догляду за ними (поливання, спушування, посадка, прополювання та ін.);
- знання про тварин різних природних зон, особливості їхнього життя, пристосування та практичні вміння догляду за ними (створення умов для життя, годування, прибирання).

Вимоги до змісту програми:

- повнота окреслення проблем екології, їхнього зв’язку з життям;
- узгодженість навчального матеріалу з умовами організації педагогічного процесу;

- двомірність складності педагогічному процесу: за знаннями й уявленнями, за досвідом діяльності, за потребами й інтересами обдарованих дітей;
- диференціація змісту екологічної освіти обдарованих щодо інших однолітків;
- створення необхідних умов для індивідуального розвитку здібностей кожного вихованця.

Рекомендований зміст навчально-виховної програми придатний для реалізації на заняттях з екологічної освіти в педагогічному процесі дошкільного навчального закладу, на інтегрованих заняттях в обсязі різних життєвих просторів: у груповому приміщенні, на ділянці дошкільного закладу; у зелених зонах міста і за його межами (в парку, лісі тощо).

За важливу педагогічну умову забезпечення успішного розвитку інтелектуальних і творчих здібностей старших дошкільників розглядається створення належного розвивального середовища. Система розвивального середовища в програмі побудовано на кореляції форм, методів і прийомів навчання, спрямованих на послідовне розгортання навчального матеріалу і стимулювання розвитку інтелектуальних і творчих здібностей. Методологія спирається матеріали теорії розвитку винахідницьких завдань за І.Дичківською, авторських методик О.Савенкова, С.Кеплен і Н.Шумакової. Важливого значення у програмі відводиться народному фольклору, як універсальному та поліфункціональному фактору впливу на різні сфери особистості. Впровадження засобів народної педагогіки в навчально-виховний процес дошкільного закладу освіти уможливорює широкий спектр їхнього застосування в різних видах діяльності дітей, в яких у доступній формі формуються знання та уявлення, розвиваються їхні здібності.

Програма складається з психологічної довідки про обдарованих дітей; орієнтовного змісту навчання і виховання представленого в чотирьох блоках, поділених за логікою змісту з виокремленням навчального і виховного компонентів з дотриманням закономірностей фізичного, психічного й особистісного

розвитку дітей; показників інтелектуального й творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку; методичних технологій освітньої діяльності; списку рекомендованої літератури.

Обдаровані діти: психологічна довідка

Обдаровані діти – це діти, яким притаманна специфічно структурована система інтегрування психічних функцій з індивідуальним виміром, що включає пізнавальні потреби та високий рівень інтелектуальних і творчих здібностей. Дошкільне дитинство – найсприятливіший період розвитку образних засобів пізнання. Результати сучасних психолого-педагогічних досліджень учених доводять важливість виявлення обдарованості з раннього віку – періоду інтенсивного прояву і формування здібностей дитини, що найбільше піддається впливу дорослих. Здібності розглядаються як універсальні орієнтувальні дії в довкіллі за допомогою засобів, специфічних для дошкільників. Основними засобами, діями, які творять стрижень здібностей є різноманітні умовні замітники предметів, образні символи і знаки (насамперед різні моделі, схеми, плани). На відміну від знань, умінь і навичок, здібності мають неперехідне значення. Високий рівень їхнього розвитку дозволяє обдарованій дитині швидко орієнтуватися у будь-якому новому завданні, чітко бачити його умови, виокремлювати суттєві відношення, знаходити шляхи його розв'язання у зв'язку зі зміною умов, створювати задуми нових творчих проектів.

За результатами психолого-педагогічних досліджень учених (К.Хеллер, Д.Богоявленська, О.Дьяченко, М.Веракса, А.Буличова, А.Петровський, О.Савенков, Ю.Гільбух та ін.) розглядають кілька груп ознак, що стосуються особливостей сфери пізнання, психосоціальних особливостей та рівня фізичного розвитку дитини.

До особливостей розвитку пізнавальної сфери дослідниками віднесено:

- допитливість (потреба в розумових враженнях, інтелектуальному стимулюванні);
- надчутливість (здатність бачити проблему там, де інші не бачать жодних утруднень);
- схильність до дивергентних завдань (проблемні й творчі завдання предметної спрямованості);
- оригінальність мислення (здатність висувати нові, несподівані ідеї, що різняться із загальноухваленими);
- гнучкість мислення (здатність швидко і легко знаходити нові стратегії розв'язування, встановлювати асоціативні зв'язки і переходити – в мисленні й поведінці – до абстрактних явищ);
- легкість продукування ідей (продуктивність мислення, здатність до генерування великої кількості ідей);
- легкість асоціювання (здатність до вироблення узагальнених стратегій на основі виявлення прихованих від тривіального погляду зв'язків і відношень та їх подальшої деталізації);
- здатність до прогнозування (здатність мисленнево уявити спосіб розв'язання проблеми задовго до реального вирішення; інтуїція; здатність уявити можливий варіант дії для її здійснення; здатність реагувати на будь-яку подію заздалегідь);
- висока концентрація уваги (рівень занурення в зміст завдання; можливість успішної налаштованості за наявності перешкод; сприйняття інформації відносно обраної мети);
- зразкова пам'ять (здатність запам'ятовувати факти, події, абстрактні символи, різні знаки);
- здатність до оцінювання (продуктів власної діяльності, розуміння дій і вчинків своїх та інших людей);
- стійкість і широта інтересів (основа різноманітного досвіду, що слугує вихідним матеріалом для комбінаторики, асоціювання та інших важливих творчих операцій).

З-поміж особливостей психосоціального розвитку обдарованих дітей вченими (Ю.Гільбух, О.Дьяченко, В.Моляко та ін.) виокремлено такі:

- самоактуалізація (прагнення самореалізації особистісних можливостей, внутрішнього потенціалу);

- перфекціонізм (прагнення доводити результати будь-якої своєї діяльності до її відповідності найвищим вимогам, моральним, естетичним, інтелектуальним еталонам тощо); соціальна автономність (неприйняття конформізму);
- пізнавальний, моральний, комунікативний егоцентризм (відсутність здатності децентруватися);
- лідерство (схильність керувати іншими дітьми); схильність до змагання (прагнення до конкуренції);
- особливості емоційного розвитку (підвищена вразливість); гумор (здатність бачити комічне в найрізноманітніших ситуаціях).

Щодо фізичних особливостей обдарованих дітей, варто зазначити про наявність протилежних точок зору: згідно з першою – образ інтелектуально обдарованої і фізично слабогозвиненої дитина; відповідно до другої – обдаровані діти зазвичай вищого зросту, міцніші, здоровіші й красивіші проти ординарних однолітків. Окремі узагальнення щодо фізичних даних обдарованих дітей все ж можна зробити. А саме: для обдарованих дітей характерний підвищений потенціал життєвої енергії, що обумовлює нижчу втомлюваність, коротку тривалість сну. І оскільки дитяча обдарованість є умовною характеристикою, то навіть найвидатніші здібності не є прямим та достатнім показником досягнень у майбутньому. Складність прогнозів щодо дітей дошкільного віку може бути обумовлене ознаками вікової характеристики раннього періоду розвитку дитини, його швидких темпів, а не ознаками обдарованості.

Згідно експериментальних досліджень учених загальну обдарованість умовно поділяють на два види: пізнавальна, інтелектуальна (виявляється в завданнях на мислення) і творча (виявляється в завданнях на уяву).

Як засвідчують результати досліджень зарубіжних вчених (Л.Термен, Р.Мейлі, Дж.Равен і Л.Пенроуз, та ін.), успішні діти в “тестах інтелекту” можуть успішно виконувати “креативні тести” і навпаки. Для високого рівня загальної обдарованості властиві інтелектуальна й творча обдарованість, що виражаються по-різному. Можливості розвитку обдарованості обумовлюються

переструктуруванням системи засобів розвитку пізнавальних і творчих здібностей.

Побічним результатом оволодіння дітьми засобами розв'язання пізнавальних і творчих завдань виступає підвищення інтересу до пізнавальної діяльності та стійке нарощування пізнавальної мотивації. Однак пошуки засобів ефективного впливу на розвиток дитячої обдарованості в сукупності всіх її компонентів потребують подальшого дослідження. Відтак дискутуються причини домінування розвитку творчих здібностей над інтелектуальними у старшому дошкільному віці. Пояснюється це тим, що в 5-6 – річному віці, засвоївши поодинокі символи, дитина починає немов “грати” з ними, утворюючи різні комбінації, внаслідок чого з'являється велика кількість дитячих малюнків і влучних метафор.

Орієнтовний зміст навчання і виховання дітей

Перший блок – Нежива природа – розкриває фактори неживої природи, узагальнює знання про мінливість пір року відповідно до річного обертання Землі навколо Сонця; формує уявлення про вітер, температуру, опади (ознайомлення з перистими, купчастими, шаруватими хмарами та особливостями їх утворення); узагальнює уявлення про повітря, воду, ґрунт та їх властивості; знайомить з видимими явищами Всесвіту, з різноманітністю планет із Сонцем – вогняною зіркою (навколо неї обертаються планети), Землею – планетою, на якій ми живемо (величезна куля, оточена повітрям); значна її частина вкрита солоною водою – морями та океанами, серед яких є суша – тверді материки. Земля має два полюси – Північний і Південний, свій супутник – Місяць – холодну планету у формі кулі, вона обертається навколо Землі. На Місяці відсутня вода, повітря, тепло, отож там не живуть тварини і люди, не ростуть рослини. Знайомить з виникненням життя на Землі, з найдавнішими тваринами і рослинами, задля моделювання еволюційної драбини

з найдавніших тварин від найпростіших до людини, розповідає про еволюційні зміни в їхній будові.

Орієнтовна тематика занять: “Перший дощ, гроза, веселка”, “Погода восени, перші приморозки”, “Погода навесні”, “Вода”, “Моя планета”, “Погода влітку” та ін.

Другий блок – Рослини – забезпечує уточнення уявлення про будову рослин і способи їх розмноження; про пристосування рослинних угруповань до умов середовища, про яруси лісу; доводить необхідність багаторусного розташування рослин для співіснування (скажімо, перший поверх – трави, другий – кущі, третій – низькі дерева, четвертий – високі дерева); знайомить з лікарськими рослинами, їх застосуванням у медицині, вчить відрізняти лікарські від отруйних, декоративних, бур’янів та ін (заняття з розширення уявлень про гриби, їх будову і розмноження, взаємодію з деревами); узагальнюючі щомісячні заняття після вивчення 2-5 тем задля розвитку інтересу й бережливого ставлення до природи, уточнення уявлень про рослинний склад лісу, встановлення причинно-наслідкових зв’язків між неживою природою та зміною стану живої природи, розвиток уявлень про типи лісу (ялиновий, змішаний, березовий, сосновий), формування про тварин-санітарів лісу, уточнення способів їх харчування, доводиться необхідність їх існування для екосистеми лісу; підводить до розуміння неможливості вилучення окремих елементів природи без порушення цілісності екосистем.

Орієнтовна тематика занять: як “Дерева взимку”, “Рослини навесні”, “Гриби, їх співжиття з деревами”, “Мохи, лишайники, ягоди”, “Спостереження за гілками у вазі”, “Спостереження за цибулею”, “Зелена служба Ойболита (весняний догляд за кімнатними рослинами)”, “В осінньому парку”, “Санітари лісу”, екскурсія до парку “Початок зими” та ін.

Третій блок – Тварини – передбачає формування понять “хижі – травоїдні тварини”, “дикі – свійські тварини”; вчить встановлювати зв’язки між зовнішнім виглядом, будовою, поведінкою і харчуванням тварин, розвиває вміння їх

класифікувати; розширює уявлення про птахів, їх зовнішній вигляд, будову, поведінку; формуються узагальнені поняття про осілих і перелітних птахів, про хижих, комахоїдних і рослинноїдних птахів; вчить встановлювати причиново-наслідкові зв'язки (зовнішній вигляд, будова, поведінка з місцем проживання чи особливості харчування зі змінами в природі тощо); формує уявлення про різноманітність комах (жуки, метелики, бабки, бджоли, мурахи), особливості їх зовнішнього вигляду і будови (три частини тіла – голову, груди, черевце, 6 ніг, у багатьох є крила), поділ комах на хижих і трав'яїдних, ворогів комах, які ними харчуються; поглиблює знання про способи пересування комах і способами їх захисту комах (жало, забарвлення тощо), вчить встановлювати зв'язки між будовою їх тіла і характером їжі: між забарвленням, середовищем проживання і поведінкою; комахи, які живуть сім'ями – мурахи, їх “професії”, значення для всієї мурашиної сім'ї, про будинок – мурашник.

Орієнтовна тематика занять: “Підготовка тварин до зими”, “Лісові малюки”, “Життя тварин взимку”, Хижі та трав'яїдні тварини”, “На південь”, “Життя птахів взимку”, “Приліт птахів”, “Метелики на лузі”, “Хижі й трав'яїдні комахи”, “Порівняння тварин свійських з дикими”, “Будинки лісових тварин” та ін.

Четвертий блок – Людина – знайомить з будовою організму людини (кістково-м'язевою, дихальною, травною та нервовою системами); формує уявлення про внутрішні органи, їх значення та особливості будови тіла людини; елементарні теоретичні знання й уміння надати першу допомогу в екстремальних ситуаціях (отруєння, опіки, травми); вчать накладати пов'язки на різні ділянки тіла, знайомить з основними видами перев'язок тощо; сприяє усвідомленню важливості умінь оцінювати, розвивати навички спілкування за правилами: повага до старших, уміння прислуховуватися до їх думки, виконувати прохання; вчить створювати “Генеологічне дерево предків”; знайомить з історією свого міста, його пам'ятками, підприємствами, вулицями на екскурсіях (краєзнавчий музей).; збагачує знання про історію рідної країни, її географічне

місцезнаходження, продовжує знайомити з столицею України Києвом, його пам'ятками; блок формує поняття “юний еколог”: дитина, яка любить природу, піклується про живі істоти удома і в дитячому садку, створює для них належні умови життя; повідомляє знання про Червону книгу (її назву, зміст, причини створення і кольори сторінок); уточнює правила поведінки в природі, їх практичну реалізацію на прогулянках і екскурсіях до лісу чи до річки; подає знання про заповідники, їх існування; встановлює зв'язок між зникненням тварин і рослин та діяльністю людини.

Орієнтовна тематика занять: “Мої батьки”, “Моє місто”, “Моя країна”, “Кровоносна система”, “Внутрішні органи людини”, “Дихальна система”, “Перша допомога”, “Червона книга”, “Юні екологи”, “Збирання врожаю”, “Заповідники” та ін.

Технології навчально-виховної діяльності в ДНЗ

Для розвитку природної допитливості дітей та їх чутливості у сприйнятті довкілля, відзначають й схвалюють оригінальність їхніх суджень і дій на заняттях. Методика занять активізації мислительної діяльності дітей в програмі “Природа – джерело обдарованості” спрямовується на цілеспрямований розвиток уяви й фантазії дошкільників як першооснов їх творчого мислення.

З огляду на це актуалізується дитяча діяльність, а саме важливого значення надається розвитку пошукової діяльності дошкільників. Відповідно, в програмі подано систему методичної роботи. Методам притаманний розвивальний характер, поєднаний з традиційними та специфічними формами організації життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку.

Методи розвитку інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку

Продуктивні методи: спостереження, знаходження зв'язків і закономірностей у природі, аналіз і синтез предметів та явищ природи, методи конкретних ситуацій, інциденту, занурення, відкриттів

Метод *спостереження* – це основний метод, що забезпечує екологічну освіту і стимулює розвиток логічного, конвергентного мислення. Доцільність використання методу спостереження обумовлено характером знань, доступним дітям дошкільного віку. Їх основний обсяг – це уявлення про образи об'єктів, явища природи, які попередньо сприйнято. В розробленій програмі “Природа – джерело обдарованості” спостереження використовуються для формування в дітей уявлень про різноманітність рослинного і тваринного світу, об'єктів неживої природи, розпізнавання особливостей, їх властивостей, ознак, якостей. У спостереженні беруть участь сенсорні й мислительні процеси з оперттям на емоційно-вольову сферу дитини, забезпечуючи високу результативність умінням розуміти пізнавальні завдання, сприймати план спостереження, відповідати на запитання дорослих, самостійно ставити короткочасні цілі, використовувати опановані способи пізнання в нових умовах та ін. Цілеспрямовані спостереження уможливили формування не лише конкретних, а й узагальнених уявлень, вчать дітей орієнтуватися в значущості ознак об'єктів і явищ.

Види спостережень:

- розпізнавальне спостереження (забезпечує накопичення яскравих, живих знань дітей про природу);
- спостереження, що сприяють формуванню в дітей уявлень про ріст і розвиток рослин й тварин, сезонні зміни, працю людини в природі та ін;
- чуттєве сприйняття об'єктів природи (забезпечує формування і розвиток у дітей чітких уявлень про тварини й рослини, про сезонні явища природи).

За допомогою методу *конкретних ситуацій* розвивають у дітей здатність аналізувати і самостійно формулювати пізнавальні завдання (пропонують описувати ситуацію з метою самостійного визначення ними подальшого пошуку).

Кожне завдання проектується з кількома варіантами вирішення, обговорення їх на завершальному етапі. Під час аналізу ситуації дітям дають можливість звертатися до додаткових джерел інформації (малюнки, кінофільми, відеозаписи тощо).

Метод інциденту – проектують на ускладнення конкретних ситуацій засобами введення низки несприятливих умов (скажімо, в групі на кімнатній рослині з'явилися аномальні ознаки і діти намагаються їх усунути). Дітям пропонують критично проаналізувати ситуацію і запропонувати власний вихід з неї, використовуючи прийоми інформаційного пошуку.

Метод занурення – пропонується навчальний матеріал у формі узагальнених понять (тварини, рослини і т.д.). Відтак дітям деталізують інформацію: тварини – дикі, домашні; мешканці різних природних зон – тундри, пустелі, саванни; ссавці і безхребетні тощо. Це допомагає дитині вибрати правильне рішення й обґрунтувати його.

Методом відкриттів залучають дитину до навчального процесу, сприяють підвищенню ефективності засвоєння нею знань, формуванню впевненості у своїх можливостях, вихованню певної самостійності в обстоюванні власних суджень стимулюють її інтелектуальні зусилля. За допомогою методу відкриттів вчать виявляти міжпредметні залежності, виробляти навички самостійного вирішення проблем, досліджувати й аналізувати ситуації. Педагог використовує складні ситуації в ознайомленні з предметами та явищами природи задля застосування набутих навичок для вирішення завдань.

Метод моделювання. Оскільки в природі значну кількість зв'язків приховано від безпосереднього сприймання, використовують методи унаочнення таких зв'язків, дослідження складних процесів і об'єктів шляхом їх спрощеної презентації в моделях. За допомогою моделей відносно легко і швидко вдо-

сконалюється орієнтувальна діяльність, формуються перцептивні, інтелектуальні й практичні дії, відбуваються зрушення в розвитку мислення, в тому числі дивергентного та конвергентного.

Метод демонструє багатоманітність природних явищ у безпосередньому оточенні дітей, забезпечує доступне їх пізнання через спостереження шляхом моделювання (полохливу і приховану поведінку життя диких тварин, мінливість організмів, циклічні сезонні зміни, зв'язки і залежності в природних угрупованнях, окремі явища та ін.). Модель виступає об'єктом дослідження і засобом пізнання іншого об'єкта. Знання, якими опанували діти внаслідок моделювання, не завжди мають самостійне значення в пізнанні, однак дошкільники можуть переносити їх у діяльність за інтересами.

У моделюванні за найсуттєвішу мислительну операцію розглядають абстрагування, завдяки якому діти відтворюють не всі явища, а лише певну систему зв'язків усередині явища, які можна відокремити від інших зв'язків і сторін спостереження. Моделюванням передбачає наявність суб'єкта, який досліджує закономірності предметів і явищ природи; об'єкта дослідження і моделі, що опосередковувала відношення суб'єкта з об'єктом.

Етапи моделювання:

Перший етап – актуалізація попередньо накопичених знань про оригінал, які зафіксовано в описі об'єкта, що моделюється;

Другий етап – вибір моделі, яка досить легко піддається дітям для вивчення (можна створити її штучно).

Третій етап – дослідження моделі і завершення її пізнання перевіркою об'єктивних даних про неї з подальшим включенням їх до обсягу основних знань.

За формою моделі поділяються на: матеріальні (діючі моделі певної споруди тощо); зображувальні (різноманітні динамічні схеми, малюнки, креслення з сутністю процесу вивчення чи структури предмета); мислительні чи логічні (описи в словах, у формулах, умовних кодах тощо).

З узагальнених ознак моделі виокремлюють:

1) модель заміщення об'єкта дослідження;

2) модель-носії нової інформації.

Важлива гносеологічна функція моделі полягає в тому, що вона є проміжною ланкою між абстрактним, теоретичним мисленням і об'єктивною діяльністю. Переведення абстрактних наукових понять на наочно-образну мову сприяє засвоєнню дітьми основних наукових знань.

Моделювання уможлиблює встановлення зв'язків між чуттєвим і логічним, переходом від конкретного до наукових абстракцій і, навпаки, від абстрактного, понятійного мислення до звичних для дитини чуттєво-наочних образів. Можливість і доцільність використання моделювання обґрунтовано тим, що воно дозволяє виокремлювати в матеріалі найсуттєвіше і сприяє систематизації та узагальненню, повторенню та закріпленню матеріалу.

Таким чином, у використанні моделей і моделювання в навчанні виокремлюють два аспекти:

- по-перше, моделювання є об'єктом вивчення;
- по-друге, – засобом навчання (модель – предметне, графічне чи дійове зображення, а моделююча діяльність – процес її створення).

Дії наочного моделювання реалізуються за такими двома напрямками:

- Перший – розширення діапазону відношень, що моделюються (робота з графічним планом: для ознайомлення з просторовими відношеннями і графічними моделями використовували конструктивні завдання); перехід до моделювання часових і логічних відношень, наприклад, (шляхом умовних позначень погоди “хмарно” – “сонячно”);
- Другий – зміни рівня узагальнення відношень, що моделюються (опановують моделюванням конкретних ситуацій, а згодом – створюють узагальнюючі моделі когнітивного характеру: кола Ейлера; рух від моделей “іконічного” характеру, які зберігають певну подібність з об'єктами моделювання, до моделей з чисто умовним зображенням).

Види моделей для використання в дошкільному закладі:

- предметні – глобус (модель Землі),
- графічні – географічна карта (планета на площині паперу): календарі природи – графічні моделі з відображеннями різноманітних природних явищ і подій та ін.

Окрім моделювання закономірних процесів природи, з дітьми виготовляють моделі з відтворення окремих об'єктів природи, що дозволяє дошкільникам пізнати їх сутність. Графічне моделювання використовують для створення карт-схем розміщення групи, ділянки дитячого садка, території найближчого природного оточення. Моделювання простору життєдіяльності дитини допомагає їй по-особливому глянути на оточуючий світ. Складання карт-схем є доцільним для створення екологічних стежин, визначення маршрутів у природі, для постійних прогулянок та екскурсій.

Методи розвитку творчих здібностей старших дошкільників

Методи активізації пошуку: метод фокальних об'єктів, мозковий штурм, синектика; усний лабіринт; асоціацій; пошуку причин і наслідків подій; створення дитиною власних дослідницьких проектів

Метод фокальних об'єктів – сутність полягає в перенесенні властивостей одного предмета на інший. “Фокальним” називають об'єкт, який перебуває у центрі уваги. Для цього методу характерне вирішення наступних завдань: створити щось нове, видозмінюючи або вдосконалюючи реальний об'єкт; ознайомити дітей з чимось новим чи закріпити раніше набуті знання, розглядаючи предмет з незвичного боку; скласти розповідь чи казку про об'єкт, який розглядається, використовуючи приказки, прислів'я, загадки з виявленими ознаками; проаналізувати твір усної народної творчості.

При використанні методу слід дотримуватися певного алгоритму роботи (за І.Дичківською): -

- при розгляді (змінюючи) будь-якого об’єкту, мимоволі обрати будь-який інший предмет (2-3), який не стосується фокального слова;
- для вибору такого предмета (кількох предметів) дітям пропонують картинки, іграшки, яскраві предмети;
- коли предмет (предмети) знайдено, йому (їм) потрібно надати 5-10 визначень: “Який він (вона, воно, вони)?”;
- дібрані ознаки докладаються до слова у фокусі; отримані словосполучення аналізуються;
- коли потрібне (цікаве) словосполучення знайдено, треба надати фокальному слову потрібних якостей. Для цього слід ввести до фокального об’єкта йому не властиві елементи, що зумовлюють його видозміни.

Приміром, слово у фокусі – рушник. Слова – помічники: руки – працьовиті, золоті; бабусині; яблуня – квітуча; різнокольорова (в різні пори року); струнка, плоди.

Завдання: скласти казку (або розповідь) про фокальний об’єкт, використовуючи знайдені визначення.

“У бабусиній хаті висить на кілочку рушник. Його вишили працьовиті руки. Узори на рушнику лягають струнками рядами квітучих квітів, вони різнокольорові, незвичайні. Це – плоди бабусиних золотих рук.”

Метод *мозкового штурму*. Найбільш ефективний метод для подолання психологічної інерції, і за допомогою якого можна отримати максимальну кількість нових ідей у мінімальний термін. Це побудований особливим чином колективний пошук нетрадиційних шляхів розв’язання проблем. Мозковий штурм може виникнути незаплановано, стихійно при вирішенні якогось пізнавального завдання, під час гри-заняття тощо. Скажімо, при обговоренні питання “Як назбирати найбільше найкращих грибів?” діти пропонують: “попросити про допомогу Лісовика”, “подивитися перед мандрівкою в ліс кінофільм про гриби”, “одягнути спеціальні окуляри”, “запитати у дерев, де ростуть найкращі гриби”, “попросити гриби: “Вийдіть нам назустріч!””, “заглянути під листочки, які піднялись над травою, - під ними

може бути грибок”, “коли знайдеш один, слід подивитися пильніше біля нього: десь тут має бути ще” тощо. Особливість проведення методу полягає в тому, що діти під час обговорення самі коректують висловлені ідеї, аналізують їх. Метод діє найбільш ефективно за умови дотримання правил:

- доцільно працювати з підгрупою від двох до семи дітей;
- дітям дати таку установку: можна висловлювати будь-яку думку, оскільки її критикувати не можна;
- необхідно заохочувати вільне асоціювання: чим незвичніша ідея, тим вона є цікавішою;
- стимулювати якнайбільшу кількість ідей;
- все висловлене можна комбінувати довільно;
- наприкінці слід зробити підсумок, тобто визначити найбільш цікаву ідею.

Заняття у формі “мозкового штурму” можуть проводитись на початковому або на завершальному етапі вивчення конкретної теми.

Метод *синектики* в перекладі означає "об'єднання різнорідних елементів", уможлиблює знаходження дітьми творчих рішень, тренування уяви й об'єднання несумісних елементів. Метод стимулює два види процесів творчості: неоперативний (некерований) – інтуїцію, натхнення; оперативний (керований) – використання різних аналогій.

Коли дитину цілеспрямовано вчити застосовувати аналогії, то можна підвищити ефективність творчого мислення. Дітям важливо вміти перетворювати незвичне у звичне і навпаки. Головним є побачити щось знайоме за новою, незвичною для них ситуацією.

Цікавими, скажімо, є запитання: “Як можна використати вазу для квітів?” Відповіді дітей можуть бути найрізноманітнішими: “Щоб носити у ній тенісні м'ячики”, “Щоб зберігати воду”, “Переносити на голові, щоб було правильне положення тіла” тощо.

Розрізняють кілька видів аналогій: пряма, фантастична, емпатійна.

Пряма аналогія: об'єкт порівнюється з об'єктом з іншої сфери, при цьому виявляється їхня схожість з огляду на певні властивості або відношення (аналогія за формою: книга - двері, плитка шоколаду, цеглина тощо, компонентна аналогія: сніг - морозиво; вата - хмара; піна - солодка вата; функціональна аналогія: машина - кінь, мурашка, віслючок, сороконіжка, потяг; вітер - пилесмок, вентилятор; аналогія за кольором: сонце - кульбабка, банан, лимон; аналогія за ситуацією та станом явищ і предметів – тиха година - захід сонця, догоряюча свічка; аналогія за Властивостями, які вимагають відповіді на запитання "який (яка, яке, які)?": повітряна кулька (яка?) - гумова: галоші, купальна шапочка; комплексна аналогія - одночасне використання різних видів прямої аналогії).

Розвиваючи й комбінуючи різні види прямої аналогії, пропонуємо *метод гірлянд та асоціацій*. Гірлянди аналогій формуються у вигляді списку слів (це можуть бути окремі частини мови, а також поєднання слів). Йдучи від основного слова, складають ланцюжок слів. Кожна нова асоціація відшукується не за першим, а за останнім словом, наприклад, народних прислів'їв, приказок, тощо: “Кригою скутий місяць лютий”, “Лютий лютує тому, що на світі довго бути не доводиться йому”, “Лютий води підпустить, березень підбере”, “Лютий зиму замикає, новому сезону доріжку відкриває”. Ланцюжок прикмет закінчується довільно чи словом-початком гірлянди. Кожна дитина знаходить якнайближчу їй за настроєм аналогію

Фантастична аналогія - аналогія, яка здатна будь-яку дію перенести в казку, використати чарівництво, фантастичних і казкових звірів, комах, прибульців з інших планет для розв'язання певного завдання. Діти уявляють способи вирішення означеної проблеми казковими персонажами. Наприклад, “Як пан коцький жив би у лісі якби не було лисички?”.

За *емпатійної аналогії* дитина ототожнює себе з об'єктом, що розглядається, вживається в образ об'єкта, намагаючись виявити почуття за логікою головного принципу емпатії – ввійти в роль когось, або чогось. Скажімо, дитині пропонують: “А що, коли ти

перетворився б на колобок? Про що ти мрієш? Кого ти боїшся? З ким би ти потоваришував?” Або: “Уяви, що ти метелик. Для чого ти живеш? Хто твої друзі? Що ти любиш їсти?”.

Метод *моделювання маленькими чоловічками (ММЧ)*. Ігри з використанням "маленьких чоловічків" допомагають пояснити й змоделювати внутрішню будову предметів і речовин, фізичну суть явищ і процесів, що відбуваються у живій та неживій природі (наприклад, як з води утворюється пара). Суть методу ММЧ полягає в тому, що потрібно уявити: всі речовини, предмети, об'єкти, явища складаються з безлічі маленьких чоловічків, причому живих, мислячих. Вони можуть пересуватися або виконувати якісь дії; ті, що утворюють тверду речовину або предмет, міцно тримаються за руки, і щоб роз'єднати їх, треба прикласти певне зусилля. Чоловічки рідкого тіла стоять поряд і легенько торкаються один одного плечима: їх зв'язок не дуже міцний і можна легко відділити одного або декількох чоловічків (наприклад, відлити трохи води зі склянки). Газоподібну речовину утворюють чоловічки, які бігають, стрибають, літають незалежно один від одного.

Цей метод допоможе педагогам у доступній формі пояснити дітям процес перетворення різних речовин і навіть утворення електричного струму.

Метод створення власних *дослідницьких проєктів* є особливо цінним для розвитку обдарованих дітей і поширюється на всі сфери їх життєдіяльності. Методика “дослідницького навчання” полягає в створенні на ігровій основі з використанням нескладного спеціального обладнання – “дослідницького фартушка” і карток керівництва дослідницькою роботою дитини. Кожен етап цієї роботи відображено в написах на кишеньках фартушка. Виокремлено чотири етапи дослідження:

Перший – вибір теми (самостійне обрання теми, її запис на картку чи використання заздалегідь підготовленої картинки). Картку з записом (картинкою) викладають в кишеньку з написом “Тема”. Її коректують, звужують чи розширюють. Скажімо, тему “Рослини” звужують до теми “Фруктові дерева”.

Другий – постановка питання (в інших кишеньках фартушка - питання, а на них написані слова, які є ключовими для запитань. Скажімо: Види: які бувають види (фруктових дерев)? Функції.: які функції виконують (фруктові дерева)? Властивості: які властивості (фруктових дерев)? Вплив: на що впливають (фруктові дерева)?

Третій – проведення дослідження (збір інформації та її запис на листочках; хто не вміє писати – занотовують в малюнках чи кладуть в кишеньки підготовлені заздалегідь малюнки, аплікації.

Четвертий – підведення підсумків (зібрану інформацію з кожної кишеньки аналізують і, порівнюючи виокремлюють найважливіші факти). Результати роботи оформляють в усному повідомленні чи в малюнках.

На всіх етапах роботи, враховуючи оригінальність кожної форми організації навчальної діяльності, очікуваним результатом є розвиток творчих здібностей, опанування дитиною новими знаннями, вміннями і навичками. Особливо цінним при використанні цього методу з дошкільниками є досвід самостійної, творчої, дослідницької діяльності, нові знання і вміння дітей, які творять спектр їх психічних новоутворень, що відрізняє творця від виконавця.

Форми організації навчальної діяльності

Клас-лабораторія. Для цієї форми організації навчального процесу створюють спеціальне розвивальне середовище, в якому дитина знаходить стимули для самонавчання й саморозвитку: предмети природи (насіння рослин, листя для гербарію тощо), куточки для ігор з водою, для роботи з глиною, будівельним матеріалом тощо. Результати виконаної роботи розглядають і обговорюють колективно. Важливо щоб діти самі висловлювались про них критично чи схвально. Головне завдання полягає у створенні умов для розвитку кожної дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей.

Експрес-дослідження з колективною участю всіх дітей в оперативному дослідженні за тематикою індивідуальною для кожної дитини. Діти одержують такі завдання: поспостерігати і визначити, які птахи живуть у парку; виявити основні ознаки весни, що простежуються у природі тощо. Особливого значення надається заключній частині, коли всі сідають в коло і коротко повідомляють про результати індивідуальних досліджень. Запитання і обговорення повідомлень мають бути колективними.

Навчальні турніри є особливо цікавими для дітей. Їх проводять після вивчення великої теми (наприклад, свійські тварини) шляхом поділу дітей на команди. Кожен учасник отримує на картці завдання із певним запитанням, на яке потрібно дати відповідь. Перемагає команда з максимальною кількістю балів.

Міні-курси забезпечують перехід від занять-лекцій до занять-семінарів і до самостійних досліджень дітей на практиці. Монолог педагога поступається спершу діалогу з дітьми, а відтак – їх дослідницькій діяльності.

Перший етап – забезпечення інформаційно-рецептивної спрямованості навчальної діяльності, надання первинної інформації дітям (наприклад, про життя тварин у пустелі). Основним завданням дітей є її сприйняти, осмислити і запам'ятати.

Другий етап – репродуктивний. За питаннями чи завданнями діти відтворюють елементи вивченого матеріалу з подальшим проблемним викладом. Ставлять проблему і самі її вирішують, демонструючи шляхи її розв'язання (скажімо, пошук їжі тваринами у пустелі). Це є зразком наукового пізнання, наукового вирішення проблем.

Третій етап - частково-пошуковий. Його завдання – опанування досвідом творчої діяльності (вміння бачити проблему, висловлювати припущення, формулювати гіпотези, визначати поняття тощо). У результаті дітей підводять до дослідницької практики (розгляд тварин природної зони – пустелі, відзначають особливості будови їх тіла, харчування і умов життя, проводять невеликі досліди тощо). Міні-курсами передбачено поступове

перетворення дитини із слухача в співрозмовника, а згодом – у дослідника.

Взаємне спілкування шляхом *взаємного навчання*: діти з дітьми, діти з батьками, батьки з дітьми. Уроки для дорослих, де дошкільники навчають своїх батьків складати вірші, казки, укладати букети, композиції тощо.

Для цієї форми організації використовують ігри психотехнічного змісту.

Гра “Фантазія”.

Мета – розвивати творчі здібності, виховання впевненості в своїх можливостях.

Дітям пропонують зручно сісти і уявити: “Ти біжиш гарячим піском на пляжі до теплої води...”, “... гладиш м’яке хутро маленького кошеняти” тощо. Діапазон рефлексій розширюють самі діти, які пригадують приємні відчуття від сприйняття навколишнього світу.

Гра “Чарівні перетворення”

Мета – виховувати творчу уяву засобами креативних рухів (творче спонтанне самовираження дитини, її фантазії). Під бадьору музику ходити кімнатою, коли музика стихла, зупинитись і зображувати те, що пропонує вихователь (перетворитися на Бабу-Ягу, продемонструвати рухи танцюриста тощо).

Діти самі можуть обирати образи для зображень відповідно до характеру музики, відгадувати, кого зображували інші, тощо.

Методичні рекомендації для батьків

Освітня програма розвитку здібностей у дитини реалізується в результаті створення батьками освітнього середовища, до якого входять: характер спілкування з дитиною, предметно-просторове оточення, спеціальні заняття (читання, плавання тощо), засоби масової інформації, друзі-однолітки і т.п. Батькам слід замис-

литися над тим, наскільки середовище адекватне тим завданням, які ми перед собою ставимо і дійсно хочемо вирішити.

Для цього доцільно звернутися за допомогою до американського педагога Девіда Льюїса, який вивчав досвід тисяч сімей, що виховали обдарованих дітей. Він виокремив най-типівіші варіанти батьківської поведінки і ставлення, що стимулює позитивний розвиток дитини.

1. Ми відповідаємо на всі запитання і реагуємо на всі висловлювання дитини.

2. Серйозні запитання і висловлювання дитини ми сприймаємо серйозно.

3. Ми поставили стенд, на якому дитина може демонструвати свої роботи.

4. Ми не сваримо дитину за розгардіяш в її кімнаті чи на столі, якщо це пов'язане з творчим заняттям і робота ще не закінчена.

5. Ми надали дитині кімнату (або частину кімнати) виключно для її занять.

6. Ми показуємо дитині, що вона любима такою, якою вона є, а не за її досягнення.

7. Ми доручаємо дитині всі посильні турботи.

8. Ми допомагаємо дитині будувати свої власні плани і приймати рішення.

9. Ми беремо дитину у поїздки по цікавим місцям.

10. Ми допомагаємо дитині покращити результати її роботи.

11. Ми допомагаємо дитині нормально спілкуватися з дітьми із різних соціальних і культурних прошарків.

12. Ми встановлюємо розумний поведінковий стандарт і слідкуємо, що дитина його дотримувалася.

13. Ми ніколи не говоримо дитині, що вона краща чи гірша інших дітей.

14. Ми ніколи не караємо дитину приниженням.

15. Ми постачаємо дитині криги і матеріали для її улюблених занять.

16. Ми привчаємо дитину мислити самостійно.

17. Ми регулярно читаємо дитині.
18. Ми привчаємо дитину до читання з ранніх років.
19. Ми заохочуємо дитину придумувати історії, фантазувати.
20. Ми уважно ставимося до індивідуальних потреб дитини.
21. Ми знаходимо час щодня побути з дитиною наодинці.
22. Ми схвалюємо участь дитини у плануванні сімейних справ і подорожей.
23. Ми хвалимо дитину за вивчені вірші, розповіді, пісні.
24. Ми вчимо дитину вільно спілкуватися з дорослими будь-якого віку.
25. Ми заохочуємо дитину знаходити проблеми і потім вирішувати їх.
26. Ми не хвалимо дитину безпредметно і нещиро.
27. Ми чесні в оцінюванні своїх почуттів до дитини.
28. Ми ніколи не караємо дитину за помилки.
29. Не існує тем, які ми абсолютно виключаємо для обговорення з дитиною.
30. Ми даємо дитині можливість дійсно приймати рішення.
31. Ми розвиваємо в дитині позитивне сприйняття її здібностей.
32. Ми віримо у здоровий глузд дитини і довіряємо їй завжди.
33. Ми заохочуємо в дитині незалежність.

Для того, щоб найповніше розкрити потенціал вашої дитини, доцільно скористатися такими методами.

Батьківський приклад. Спілкуючись з дитиною, ви повинні демонструвати їй зразки творчої поведінки і діяльності. Батьківський приклад – один із провідних методів виховання у дошкільному віці.

Предметно-просторове середовище. Дуже важливо створити вдома обстановку, яка сприяє прояву і розвитку інтелектуально-творчих здібностей дитини. Кожний з нас у своєму будинку створює певне предметно-просторове оточення, що визначається стилем життя. Це предметно-просторове середовище, як і самий стиль вашої поведінки, може або сприяти, або

перешкоджати розвитку інтелекту і творчих здібностей. Саме через це середовище ми продовжуємо виховувати дітей в той час, коли займаємося іншими справами або знаходимося за межами будинку (квартири).

Заряджати дітей своєю любов'ю до творчості. Недостатньо бути творчою людиною, недостатньо створювати вдома обстановку творчості, потрібно постійно піклуватися про те, щоб заохотити до цього дитину, зробити творчість її внутрішньою потребою.

Бути гнучким, уміти слідувати ситуації. Розумна, творча людина здатна відмовитися від засвоєної точки зору і прийняти нову, якщо остання буде справедливою.

Виховувати в собі звичку говорити якнайчастіше “так!”. Виховання і обмеження тісно пов'язані в життєвій свідомості. Дорослим слід аналізувати свою поведінку і знаходити такі обмеження, які не лише некорисні, а, навпаки, згубні.

Демократичний стиль спілкування. Колегіальний, демократичний стиль спілкування з дитиною створює саме ті умови, які необхідні для розвитку творчих здібностей. І навпаки, не виправдано суворий, авторитарний стиль спілкування придатний для виховання свідомої дисципліни, необхідної покірному виконавцю.

Боротися з усілякими проявами конформізму. Наслідувальність – основа здатності дошкільника до навчання. Саме тому дуже небезпечно закріплювати прагнення до несамостійних, конформних, нетворчих рішень. Спілкуючись з дитиною, слід постійно прагнути межі між корисним наслідуванням і прагненням до некритичного копіювання, конформізму.

Всіляко підтримувати самостійність дитини. Самостійно думати, приймати рішення, відповідати за їх наслідки – основні риси творчої поведінки. Без цього немає і не може бути творчої особистості.

Пропонуйте дитині такий матеріал, з яким вам самим подобається працювати. У кожного з нас є галузь знань чи вид діяльності, де ми відчуваємося комфортно. Намагайтеся трима-

тися ближче до цієї галузі. Це важливо для того, щоб дитина бачила, відчувала вашу справжню, щирю захопленість.

Не бійтеся несподіваних запитань. Дитячих запитань не тільки не слід боятися, а, навпаки, їх потрібно всіляко стимулювати. Дитяче запитання – свідчення інтересу дитини, нестандартне запитання – свідчення нестандартного, творчого погляду на світ.

Методичні рекомендації для вихователів

1. Засновуйте виховну роботу на різноманітній діяльності дітей, широко використовуючи ігри, читання художньої літератури, дослідницьку роботу та ін.

1. Стимулюйте інтелектуальні зусилля дітей, розвивайте їх інтерес до пошуку та відкриттів.

2. Виховуйте незалежність поглядів дітей, підвищуйте впевненість дітей у своїх силах.

3. Обмежуйте прямі настанови, допомагайте дітям діяти незалежно, вільно і творчо.

4. Уникайте поспішних висновків і будьте максимально обережні з оцінюванням діяльності дітей. Об'єктивності можна досягти лише ретельним вивченням дитини і тривалими спостереженнями за її вільною діяльністю.

5. Учть дітей встановлювати міжпредметні зв'язки, робити висновки, самостійно вирішувати проблеми, досліджувати і аналізувати незвичні ситуації.

6. Використовуйте “складні” ситуації, що виникають у дітей в дитячому садку і вдома, для застосування ними одержаних навичок у вирішенні завдань.

7. Учть дітей не поспішати з висновками, всебічно аналізувати проблеми, піддавати сумніву однібічні судження.

8. Забезпечуйте сприятливу атмосферу вашого співробітництва з дитиною. Будьте доброзичливі, прагніть довіри вихованця.

9. Збагачуйте знання дітей про оточуючий світ шляхом знайомства з найрізноманітнішими предметами з метою розвитку допитливості. Надавайте дітям можливість задавати запитання і поважайте їх право на власну думку.

10. Надавайте дітям можливість демонструвати лідерські здібності.

11. Вивчайте індивідуальні особливості дітей і спирайтеся на них у навчанні і вихованні.

12. Надавайте дитині свободу вибору сфери застосування своїх сил і методів досягнення мети.

13. Поважайте бажання дитини працювати самостійно. Домагайтеся, щоб дитина завжди доводила розпочату справу до кінця.

14. Збагачуйте себе досвідом роботи з дітьми дошкільного віку. Ретельно вивчайте програми, педагогічний досвід своїх колег. Виявляйте творчість у своїй роботі.

Література

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 167с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. ж-лу “Дошкільне виховання”, 1999. – 59с.
3. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. – К.: Віпол, 1998. – 199с.
4. Губенко О.В. Ранній розвиток здібностей дитини: Метод. рекомендації для тренерів / І.Д. Зверева (заг.ред.), Г.М. Лактіонова (заг.ред.). – К.: Науковий світ, 2002. – 39с.
5. Державна національна програма “Освіта”: Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61с.
6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 352с.
7. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на -Дону: Феникс, 1996. – 480с.
8. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук.ред.О.Л.Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243с.
9. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у діяльності. – К., 1963. – 80с.

10. Кулачківська С.Є Дароване природою потребує уваги: Розвиток здібностей у дітей // Дошкільне виховання. - 1995.- №34. – С.10-11.
11. Надія. Програма навчання й виховання обдарованих дітей дошкільного віку. – Одеса, 1994. – 197с.
12. Лисенко Н.В. Екологічне виховання дошкільників. – К., 1993. -156с.
13. Лисенко Н.В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку. – Львів: Світ, 1994. – 144с.
14. Лисенко Н.В. Практична екологія для дітей. – Івано-Франківськ, 1999. – 156с.
15. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості. – К.: Рад.школа, 1991. – 62с.
16. Оксененко Н. Розвивальні завдання // Дошкільне виховання. – 1997. – №4. – С.11-15.
17. Про дошкільну освіту: Закон України / Педагогіка українського дошкілля. Лисенко Н.В., Кирста Н.Р. – Івано-Франківськ.: Плай, 2001. – С.179-184
18. Про освіту: Закон України від 23 березня 1996р.// Виховна робота в закладах освіти України. Випуск II. Київ. – 1998. – С.43-76.
19. Плохій З.П. Виховання екологічної культури дошкільників. – К.: Редакція ж-лу “Дошкільне виховання”, 2002. – 174с.
20. Проскура О.В. Обдаровані діти // Дошкільне виховання. – 1992. – №2-3. – С.4-5.
21. Проскура Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольника. – К., 1985. – 125с.
22. Савенков А.И. Основные подходы к разработке концепции одаренности // Педагогика. – 1998. – №3. – С.24-29.
23. Сластенин В.А. Технологии развития творческого стиля педагогической деятельности // Сластенин В.А. – М.: Издательский Дом Магистр-Пресс, 2000. – С.449-460.
24. Шумакова Н.Б. Возраст вопросов. – М., 1990. – 123с.
25. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Изд-во политической литературы, 1987. – 453с
26. Яришева Н.Ф. Методика ознайомлення дітей з природою. – К.: Вища школа, 1993. – 255с
Kaplan S. Curricular and programmatic concerns; Educating the preschool /primary gifted and talented. Ventura CA; Ventura County Superintendent of Schools, 1980.

Додаток 1

Цілепокладання програмно-методичного забезпечення закладів освіти України на роботу з обдарованими дітьми

№ п/п	Назва документа	Загальноосвітня мета	Мета навчально-виховного процесу в ДНЗ	Мета роботи з обдарованими
1.	Програма та методичні настанови виховання дітей в дошкільному закладі (1975)	Комуністичне виховання дітей дошкільного віку.	Формування всебічного розвитку дітей; позитивних якостей особистості; підготовку до навчання в школі; виховання дітей у дусі поваги до старших, любові до батьківщини і рідного краю; виховання культури поведінки; формування взаємин у колективі; розвитку пізнавальних і творчих здібностей.	
2.	Програма виховання та навчання в дитячому садку (1986)	Закласти основи особистості дитини.	Виховання в дітей позитивного ставлення до дійсності, навичок поведінки, виховання любові до праці; формування у дітей умінь організовувати свою діяльність; формування знань про навколишній предметний світ, явища суспільного життя.	
3.	Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку(1991)	Цілеспрямований всебічний багатогранний глибинний розвиток виховання і навчання дитини-дошкільника в різноманітних сферах життя і видах діяльності.	Забезпечення сприятливих умов для багатогранного і радісного життя; забезпечення дбайливого ставлення до зміцнення і збереження фізичного і психічного здоров'я дітей; забезпечення єдності педагогів і батьків у впливі на дитину; створення сприятливих умов формування світогляду дитини; дбати про виховання патріота своєї держави і народу, в цілому; виховувати пізнавальне, естетичне, екологічне та діяльнісне ставлення й інтерес до	

			довкілля.	
4.	Дитина. Програма навчання і виховання дітей в дитячому садку (1993)	Збагачений і багатогранний розвиток і виховання дитини-дошкільника в різних видах діяльності.	Гуманізація, узгодження колективних та індивідуальних форм і методів роботи з дітьми; орієнтації на основні сфери соціальної дійсності; опертя на здобутки психологічної культури; за забезпечення зв'язку з традиціями народної педагогіки та світового мистецтва; інтеграції, системності, комплексності у визначенні змісту та в плануванні і здійсненні виховної роботи; забезпечення умов для формування творчої особистості і національної самобутності.	
5.	Надія. Програма навчання й виховання обдарованих дітей дошкільного віку(1994)	Відкривати приховані потенційні можливості творчого розвитку кожної дитини.	Перехід від традиційного академічного типу навчання та виховання дітей до репродуктивно-творчого; гуманізація міжособистісних взаємин у педагогічному та дитячому колективах; створення відповідного розвивального середовища.	Врахування інтересів і творчих можливостей кожної дитини; варіантність методичних технологій навчання відповідно до рівня розвитку вихованців об'єднання дітей у творчі групи на підставі результатів психодіагн

				остики.
6.	Конценція дошкільного виховання в Україні (проект) (1993).	Формування основ духовності особистості.	Формувати особистість у контексті рідної культури, мови як емоційного природного середовища дитини; формувати творчу індивідуальність на національній основі і водночас розвинену на рівні сучасності, яка живе активно, цікаво, відповідно до вікових соціальних та фізіологічних потреб і готова фізично та психічно до подальших вимог сім'ї, життя, школи.	
7.	Державна Національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття) (1994).	Набуття соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу.	Повноцінний і всебічний розвиток дитини на засадах удосконалення навчально-виховного процесу в дошкільних виховних закладах з урахуванням особистісних якостей, стану здоров'я, природних задатків дитини.	Своєчасне виявлення ранньої обдарованості, забезпечення умов для розвитку талановитих дітей.
8.	Закон України "Про дошкільну освіту" проект (1991, 1996).	Всебічний розвиток особистості на засадах національних і загальнолюдських цінностей. забезпечення права дитини на щасливе дитинство реалізація державної політики у галузі освіти.	Задоволення потреб та інтересів громадян у дошкільній освіті; за забезпечення фізичного та психічного здоров'я дитини, розвиток розумових та творчих здібностей, пізнавальної активності, виховання поваги і любові до батьків родини, батьківщини морально-етичного ставлення до себе самого людей, навколишнього світу явищ живої і неживої природи.	

9.	Національна програма "Діти України" (1998)	Поліпшення становища дітей та відповідних територіальних програм на основі інтеграції діяльності державних установ з громадськими та іншими організаціями.	Формування гармонійно розвиненої особистості. громадянина здатного до повноцінної життєдіяльності.	
10.	Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (1998р.)	Формування базису особистісної культури дитини, через відкриття їй світу в його цілісності.	Гармонійний та різнобічний розвиток особистості, через інтегрований підхід до організації змісту освіти, особистісно-орієнтовану модель дошкільної освіти.	
11.	Малюнок: Програма виховання дітей дошкільного віку(1999)	Забезпечення основ розвитку та життєдіяльності особистості при визначенні обсягу знань, умінь і навичок.	Формування знань і вмінь; єдність розвитку та саморозвитку дитини; ампліфікація дитячого розвитку відповідно до гететичних завдань кожного періоду; формування передумов загальних і творчих здібностей.	
12.	Дитина в дошкільні роки. Програма розвитку навчання дітей в дошкільних закладах (2000)	Виховання здорової, духовно багатой, прагматично-підприємливої поінформованої особистості	Забезпечити повноцінний фізичний, соціальний. пізнавальний. естетичний розвиток зростаючого покоління, полегшити входження дитини в широкий світ і розвинути її внутрішні сили.	
13.	Крок за кроком в Україні. (2003)	Підготовка дитини до життя у швидко змінюваному соціумі, політиці, в навколишньому середовищі,	Індивідуалізація навчання; максимальне наближення навчання та виховання до сім'ї; організація центрів активності і діяльності дітей; система стимуляції діяльності дитини; складання карт – інформацій про розвиток	

		науці, техніці, сформувані стійке прагнення й уміння вчитися самостійно.	кожної дитини.	
14.	Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні.”, 2003.	Сприяння створенню у дитини цілісної картини світу, збереженню дитячої субкультури, культивуванню специфічних для даного вікового етапу видів діяльності та форм активності.	Створити сприятливі умови для особистісного ставлення і творчої самореалізації кожної дитини; формування її життєвої компетентності, розвитку в неї ціннісного ставлення до світу Природи, Культури, Людей, Самої Себе.	
15.	Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років (2003)	Спрямованість на особистісний розвиток дошкільника, психологізацію роботи, індивідуальний підхід. Організацію гурткової роботи.	Забезпечення умов для змістовного, цікавого життя дитини в ДНЗ; забезпечення кваліфікованої турботи про здоров'я дитини; вироблення навичок здорового способу життя; Забезпечення умов для повноцінного, своєчасного і різнобічного розвитку дитини з метою виховання і ініціативної, творчої особистості; прилучення дітей до основних складових людської культури.	

Додаток 2

Гра-ребус "Кіт"

Мета. Розвивати вміння класифікувати тварин (дикі, домашні), давати їм характеристику за схемою, закладеною в суть гри-ребуса.

Дітям дається картинка з трьома квадратами у верхній частині, в кожному з яких по одній літері слова-назви. Для гри пропонується конверт, в якому на різних картках набір літер у 2-3 комплектах, картини з зовнішнім виглядом тварин, назви яких починаються першими літерами, що входять у назву "к", "і", "т". Дітям також даються картинки різних біоценозів із зображенням засобів харчування кожної тварини, набір цифр у 2-3 комплектах. Голосні і приголосні звуки позначені літерами синього і червоного кольорів, знаки пом'якшення – чорного.

Схема гри "Кіт"

Для позначення особливостей за схемою теме подаються картки, аналогічні номінаціям схеми:

К	І	Т	Кількість голосних у словах	Кількість приголосних у словах	Кількість складів у словах
О	Ц	И	Корова		
Р	Д	Г	3	3	3
О	И	Р	Індик		
В	К		2	3	2
А			Тигр		
			1	3	1

У тому разі, коли з першої літери немає жодної назви, діти зверху докладають приголосну. Наприклад, у назві "верблюду" від літери "е" з додаванням "б" починається назва "бегемот".

Трохи своєріднішими є умовні позначення в ботанічних ребусах. Для визначення потреб рослин у волозі, температурі, світлі дітям даються три варіанти відповіді на запитання ребусів: світлолюбна, тіньовитривала, пристосована до різних умов існування; термометр із різним рівнем зафарбованого стовпчика температури,

як і лійка з різним рівнем наповнюваності водою – вологолюбність, як і теплолюбність, діти також мають змогу визначити, спираючись на власні знання.

Позначення потреб в екологічних факторах:

тепло – позначення на термометрі червоним кольором;

світло – позначення сонячного кола з ознаками витривалості рослини.

волога – позначення лійки синім або блакитним кольором до певного рівня.

Схема гри «Береза» ❧

Б	Е	Р	Е	З	А	Кількість голосних у словах	Кількість приголосних у словах	Кількість складів у словах
У	Л	Я	В	В	Б	Бук		
						1	2	1
К	О	С	К	І	Р	Елодея		
						4	3	4
	Д	Т	А	Р	И	Ряст		
						1	3	1
	Е		Л	О	К	Евкалипт		
						3	5	3
	я		І	Б	О	Звіробій		
						3	5	3
			П	І	С	Абрикос		
						3	4	3
			Т	Й				
						3	4	3

Схема гри «Стриж»

Б

С	Т	Р	И	Ж	Кількість звуків у словах	Кількість голосних у словах	Кількість приголосних у словах
В	И	И	К	И	Свиня		
					5	2	3
И	Г	Б		Р	Тигр		
					4	1	3
Н	Р	Л		А	Рибалочка		
					9	4	5
		Ч			Бик		
					3	1	2
		К			Жирафа		
					6	3	3
		Л					

Умовні позначення опису

I. Потреба в теплі

- теплолюбна (перелітні птахи, жовтий колір)
- витривала до холоду (осілий спосіб життя, білий колір)

II. Світло

- активність удень (білий колір)
- активність уночі (чорний колір)
- водойми: ріки, озера (блакитний колір)
- на поверхні землі (коричневий колір)

III. Біоценоз

- під землею (чорний колір)
- у повітрі (блакитний колір)

IV. Чим живиться

- рослинна їжа (зелений колір)
- тваринна їжа (червоний колір)

V. Як класифікуються

- свійські тварини (червоний колір)
- не хижак (зелений колір)
- дикі тварини (синій колір)

VI. Умовні позначення:

- птахи (різнокольорове забарвлення)
- тварини (сірий колір)

Дидактичні вправи

Мета. Закріпити знання про ссавців, вправляти у їх класифікації та узагальненні за різними ознаками, розвивати пам'ять, образне й логічне мислення.

Матеріали. Картки з графічними позначеннями і спеціальними завданнями різного рівня складності.

Курка	Гуска	?
Горобець	Ластівка	?
Фазан	Тетерук	?

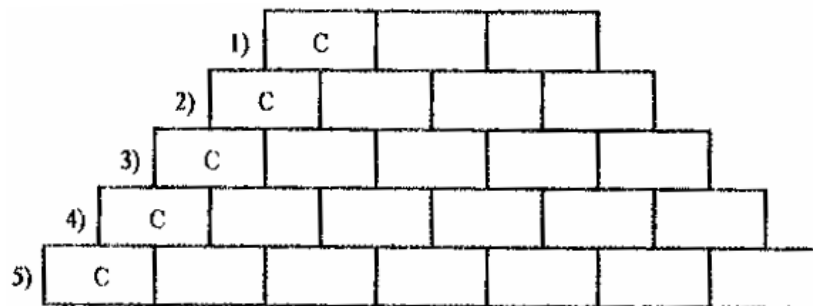
1 Кого треба вписати в кожен горизонтальний ряд? 2. За якими характерними ознаками? *Заувага:* відповіді позначені на звороті картки-вправи. *Відповіді:* індик (свійські птахи); стриж (приміський птах); глухар (лісовий птах).

Зоологічна піраміда

Мета. Закріпити вміння класифікувати птахів, узагальнювати їх за спільністю ознак; вправлятися у визначенні кількості звуків у словах, закріплювати навички усної лічби, розвивати оперативне мислення, швидкість думки.

Матеріали. Графічні піраміди на картках.

Завдання. Заповнити порожні клітинки літерами так, щоб у піраміді були назви птахів.



1. Сич. 2. Сова. 3. Сойка. 4. Сорока. 5. Соловей.

Додаток 3

Гра з таблицями «Охорона лісу»

Для гри потрібно вибирати тему, виробити її правила, скласти таблицю, кубики.

Правила гри

У грі можуть брати участь двоє, троє або четверо дітей. Учасники по чергово кидають кубик. Кому випаде шість очок, той просуває свою фішку на умовну зелену лісову зону, а потім знову, кидаючи кубик по черзі, просуваються лісовою стежкою залежно від набраних очок. Учасник, який зупинятиметься на зеленому кружечку, завжди набуває права додаткового кидка або пересувається вперед на визначену кількість кружечків:

- біля рослини, якої не зірвав – на 3 кружечки;
- коло білки, якої не налякав – на 2 кружечки;
- поблизу жаби, якої не боявся і не мучив - на 4 кружечки;
- біля мурашника, якого не знищив, а навпаки, обгородив гілками – на 5 кружечків;
- біля недопаленої цигарки, яку затоптав у землю, рятуючи таким чином ліс від пожежі - на 6 кружечків.

Учасник, який зупинятиметься на червоному кружечку, завжди втрачатиме один хід, або змушений буде повернутися на визначену кількість кружечків назад:

- біля вогню, який розпалив — на 6 кружечків;
- коло знищеного мухомора, якого зірвав і порушив тим самим гармонію співжиття інших рослин, а сам міг отруїтися — на 5 кружечків;
- поблизу дерева і гілки, яку зламав – на 4 кружечки;
- біля конвалії, яку зірвав, бо нищить рослини, які охороняються) — на 4 кружечки;
- коло необгородженого мурашника (бо не потурбувався про нього) — на 6 кружечків.

Елементи гри

Щоб скласти таблицю, потрібно приготувати картини та ілюстрацію з лісом. Ліс діти можуть намалювати власноручно

або вирізати його з журнальних малюнків. На ілюстрації з лісу треба наклеїти смугу білого паперу таким чином, щоб утворилася стежка-змійка, поділена на кілька десятків кружечків. П'ять замалювати зеленою фарбою, а п'ять – червоною. Біля зелених кружечків на фоні лісу наклеїти малюнки з рослинами, білкою, обгородженим мурашником, недопаленою цигаркою, а біля червоних – вогонь, пошкоджений мухомор, дерево зі зламанною галузкою, зірвану конвалію, необгороджений мурашник. Крім того, підготуємо кубик з позначенням очок.

Мета ігрової діяльності полягає в оволодінні дитини елементарними уявленнями, що становлять основу узагальнених понять і системи знань про взаємодію об'єктів і явищ природи з суспільством і місце людини в таких взаємовідносинах. Такі ігри слід проводити зазвичай у чітко визначений час у конкретному місці території. Основна мета таких заходів полягатиме в передачі дітям інформації про охорону природи чи перетворювальну діяльність з її об'єктами впродовж дня у зв'язку з тим, що, скажімо, тривають "Дні охорони природи", "Дні лісу".

На таких святах, під час ігор, на лінійках кілька дітей читатимуть вірші, загадуватимуть загадки, співатимуть пісні, водитимуть хороводи, танцюватимуть згідно з темою самої лінійки.

Мозаїка з картону

Виконують мозаїку за власним планом. Вона може бути суцільною на одній таблиці або складеною з кількох аплікацій (розрізана). У першому випадку відповідно підбирається малюнок, наприклад, з дітьми біля годівниці; рослини, які охороняються, наклеюють його на картон, відтак ділять на кілька рівних частин: 4, 6, 8, 10, 16, відповідно відмірюючи і зазначаючи звичайним олівцем; лінії-пунктири. Після того, як клей висохне, вирізують малюнки ва пунктирними лініями. Так заготовлені частинки можна використати в загальній й індивідуальній навчальній грі. Спочатку гравці повинні розкидати малюнки безладно по столі, а потім скласти з них картину. Така гра може мати декілька варіантів.

Доміно з малюнками

У такому комплекті повинно бути два картони з двома однаковими малюнками. Гра полягає в тому, що після викладання першого картону з малюнком належить показати відповідний йому з таким самим малюнком. Якщо один із гравців знаходить відповідний картон, то кладе його біля такого самого відповідника. Наступний гравець шукає картон з малюнком, який підходить до другої половинки картону (такого або іншого) – аж до використання всіх карток.

На початку найкраще, щоб грало двоє дітей, потім троє або й більше. Доміно може бути різноманітної тематики: птахи, які охороняються; ссавці, комахи і плазуни; весняні рослини; тварини і рослини з Червоної книги.

Карти

Це поодинокі малюнки, вирізані безпосередньо на картоні прямокутної форми або наклеєні на нього. Малюнки можуть бути з написами чи без них. Через це такі карти можна використовувати для навчання грамоти і гри, укладання атласу, показу експозиції "Рослини, які охороняються", "Рослини польові" або демонстрування за допомогою проектора. Дуже часто такі карти у формі мозаїки друкують у дитячих ілюстрованих журналах. Для складання карт використовують ілюстрації з журналів, упакування солодощів, поштові марки.

Ілюстрована енциклопедія природи.

Такий навчальний засіб в екологічному вихованні має важливе значення і для дітей, і для батьків. Батькам це допоможе пояснити дітям деякі терміни, коли чують запитання: "Що це? Для чого?". Енциклопедія може мати форму книжечки, карт, настінної таблиці, папки-пересувки, ширми.

Наведемо приклади текстів, які можуть бути там розміщені:

1. Акваріум – скляна посудина, наповнена водою, на дні якої є пісок та камінці. У воді плавають рибки. Це своєрідне маленьке озерце.

2. Осінь – одна з пір року. Приходить після літа. Восени дерева втрачають листя. Відлітають птахи до теплих країв, а деякі звірі готуються до зимового сну. Після осені настає зима.

3. Годівниця – будиночок, до якого діти щодня в один і той самий час насипають птахам корм: овес, мак, коноплю, а також вішають на ниточку солонину для синиць.

4. Ліс – територія, на якій ростуть різноманітні дерева та інші рослини. У лісі живе багато різних звірів. Тут не можна галасувати, нічого знищувати, розпалювати вогнища.

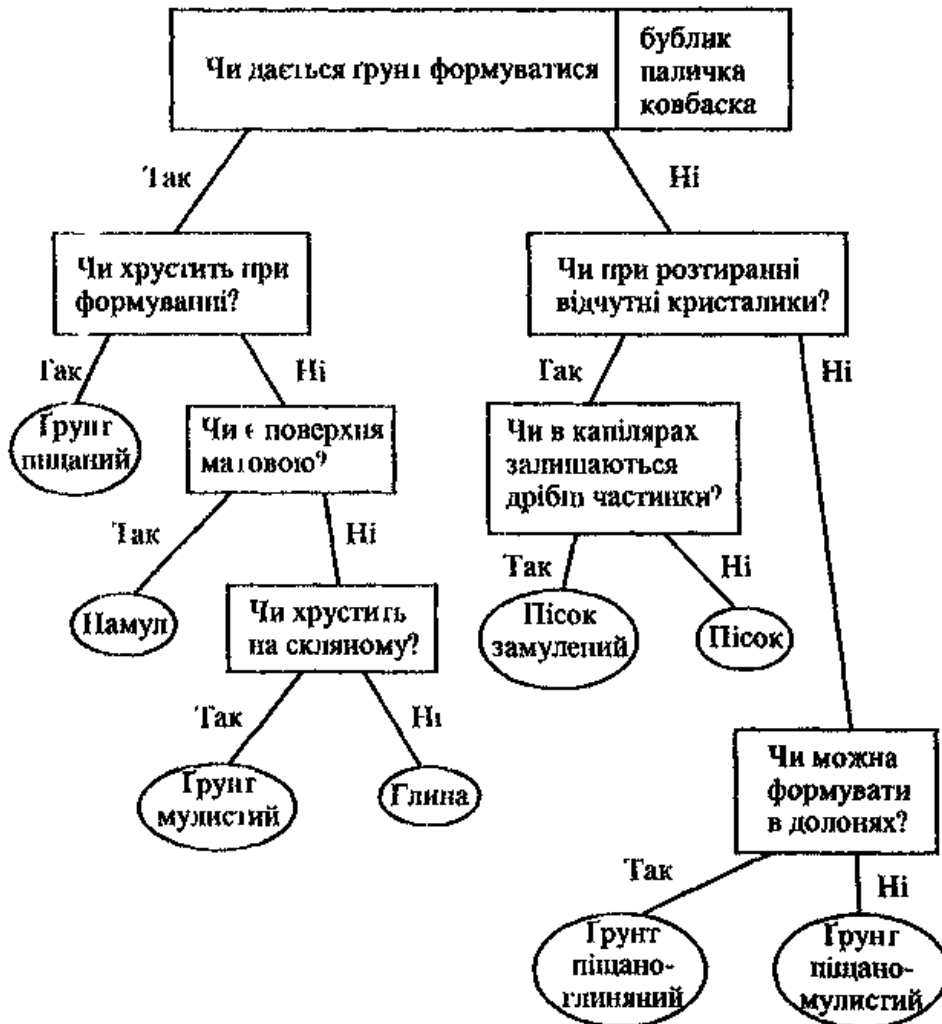
5. Літо – найтепліша пора року. Діти мають влітку канікули. Хлібороби збирають з полів збіжжя. Після літа настає осінь.

6. Тигр - дикий хижий звір. Живе в Азії. Найчастіше біля річок у густих хащах. Подібний до кота, але набагато більший, дужчий і витриваліший від нього.

Додаток 4

ВИЗНАЧЕННЯ РІЗНОВИДУ ҐРУНТУ НА ПІДСТАВІ ПРОСТИХ ДІЙ ДОТИКОВОГО АНАЛІЗАТОРА

Дослідження на дотик



ЖИТТЯ, ПОВ'ЯЗАНЕ З ДУБОМ У ЛІСІ

Розташування різних організмів на дереві й довкола нього пов'язане з їхніми вимогами до умов існування.

Розглянь поданий перелік-схему організмів і розташуй їх на дереві й біля нього, залежно від особливостей кожного. Назви організмів можна подати умовними позначеннями їхніми номерами у схемі 2.

1  Омела	2  Дошовий черв'як	3  Сова	4  Гриби
5  Павук хрестовик	6  Дятел	7  Гусениця	8  Кажан
9  Білка	10  Кріт	11  Папороть	12  Чага
13  Муха	14  Птачине гніздо	15  Равлик	16  Соловей
17  Горобина	18  Лісова миша	19  Насіння клена	20  Заець

ЖИТТЯ ВОДИ В ТВОЇЙ РОДИШ

Удосконалення добробуту родини спонукає до широкого споживання води в побуті. Тенденція до диспропорції води в довкіллі та обсягу її споживання зумовлює економне використання води в різних сферах життєдіяльності. Розгляньте й проаналізуйте з вихованцями кожен сюжет. Які роздуми вони викликають? До яких дій спонукають?



ЕКОЛОГІЧНА СТЕЖИНА

Схема екологічної стежини передбачає відстань до двох кілометрів на площині, забезпеченій цікавими й різноманітними об'єктами, характерними для біоценозу лісу. Кожен з об'єктів (усього 10) позначається відповідною цифрою або літерою алфавіту. Символічно це десять дослідницьких станцій. Попередньо план розміщення станцій наколіть на аркуш паперу, який слугує схемою для пересування стежиною.

Подаємо орієнтовний перелік завдань для дітей на вибір педагога. Розглянь кору дерев. Яка зі сторін є більш обросла відповідно до положення сонця? Чи зможеш відповісти, чому?

Убери з трьох різних трав'янистих, кущових і деревних порід по кілька листків, можливо, шматків кори, плоду чи насіння. Чи знаєш їх назви.

- Склади вірш про ліс. Збери ті частини рослин, якими живляться тварини.

- Визнач вік дерева за річними кільцями на пеньку. Зроби з натуральних матеріалів (кори, шишок, горіхів! жолудів, моху, коріння) фантастичну тварину чи рослину.

В мурашнику панує швидкий рух. Поспостерігай за мурашкою від мурашника і назад. Що вона несе?

Зупинися і визнач, які звуки лісу тобі найдужче подобаються.

Ти виходиш із темного лісу на сонячну поляну. Придивися до ґрунту в затіненому й освітленому місцях. У чому ти бачиш суттєві відмінності між рослинами?

Обережно відшукай три тваринки в старому пеньку. Хто це? Спробуй їх намалювати словами.

- Розглянь кору старого трухлявого пенька і знайди в ній "коридори" комах, які там жили. Візьми шматок кори з типовим взірцем "коридора". Хто тут лгав?

- Розглянь дерева в довкіллі. Чи здорові вони? Які сліди їх ушкоджень можеш назвати?

- Пригадай три пісні про ліс, заспівай одну з них.

