

Олександр Музика

**ПРОГРАМА ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ
РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ТА
ОБДАРОВАНОСТІ
«ТРИ КРОКИ»**

Рекомендовано
до друку та впровадження
вченою радою Житомирського державного університету
імені Івана Франка



Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
Житомир
2008

ББК 88.372.4
М90

*Рекомендовано до друку та впровадження
вченою радою Житомирського державного університету
імені Івана Франка*

Рецензенти: **В.О. Моляко**, дійсний член АПН України,
доктор психологічних наук, професор
Ю.І. Мальований, член-кореспондент АПН України

Музика О.Л.
М90 Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки». – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 34 с.

Програма розрахована на співпрацю між науковцями і педагогами-практиками, в результаті якої кожен педагог-учасник експерименту отримує право на власну модифікацію програми «Три кроки» із врахуванням вимог і особливостей конкретної педагогічної ситуації. Коротко про зміст програми. Перший крок – створення ситуації успіху для всіх учасників навчально-виховного процесу; II крок – створення ситуації поцінування досягнень, результатів та вмінь; III крок – накопичення досвіду успішних діяльностей.

88.372.4

© Музика О.Л., 2008

Зміст

Вступ	4
Мета і завдання.....	5
Теоретичні засади і принципи програми	5
Характеристика основних теоретичних понять і підходів.....	5
Задатки.....	6
Здібності.....	6
Здібності як спосіб адаптації до світу предметів.....	8
Здібності як форма соціальної адаптації.....	9
Учбові і академічні здібності. Здібності до окремих діяльностей...	10
Розвиток здібностей і розвиток особистості.....	11
Творчість і особистісне зростання.....	12
Творчі здібності.....	14
Обдарованість.....	16
«Виявлення» і розвиток обдарованості.....	16
Суть та основні характеристики суб'єктно-ціннісного аналізу	18
Основні положення суб'єктно-ціннісного підходу до вивчення і розвитку здібностей та обдарованості.....	22
Методики контролю результатів впровадження	19
Методика вивчення динаміки здібностей (МВДЗ).....	22
Методика вивчення ціннісної свідомості (МВЦС).....	25
Зміст «Трьох кроків»	26
Вікові особливості реалізації програми ціннісної підтримки розвитку здібностей і обдарованості «Три кроки».....	27
Організаційно-методичні засади реалізації програми	31
Співтворчість учасників програми «Три кроки».....	32
Вимоги до педагогів, які беруть участь в реалізації програми	33
Контроль результатів.....	30
Особливості впровадження програми при викладанні окремих дисциплін.....	30
Впровадження програми і організація виховної роботи у співпраці з позашкільними навчальними закладами.....	34
Результатив впровадження програми	35

ВСТУП

У Законі України «Про освіту», Національній програмі «Діти України», Програмі розвитку обдарованих дітей та молоді, в Концепції державної програми роботи з обдарованою молоддю ставляться завдання розвитку здібностей і обдарованості дітей та студентської молоді. Вже розроблені і діють ряд прикладних програм, спрямованих на виконання цих завдань. І хоча дані про їх ефективність достатньо суперечливі і фрагментарні, все ж намітилися деякі узагальнення і висновки, що стосуються насамперед методологічних засад цих інновацій. В першу чергу це стосується ментальних і практичних зрушень в постановці завдань із «виявлення, відбору і подальшого розвитку, ранньої диференціації дітей за здібностями» до створення розвивального середовища, в якому здібності і обдарованість розвивалися б завдяки власній суб'єктній активності дітей.

У лабораторії психології творчості Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України під керівництвом В.О. Моляко ще в 1991 р. розроблено методологічні засади програми розвитку творчих здібностей та обдарованості і опубліковано методичні рекомендації «Творча обдарованість дітей». Програма, яка пропонується, є логічним продовженням цього наукового підходу і доповнена даними наукових досліджень та авторськими методиками, які були розроблені на кафедрі соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Особливість програми ціннісної підтримки розвитку здібностей і обдарованості «**Три кроки**» в порівнянні з іншими програмами з подібними завданнями полягає в кількох принципових відмінностях:

- у програмі «Три кроки» не робляться особливі акценти на вдосконаленні учбової діяльності учнів, натомість пропонується більшою мірою зосередитись на створенні розвивального середовища, яке сприяло б мобілізації суб'єктної активності особистості, спрямованої на розвиток здібностей у різних видах діяльності;
- на етапі розвитку здібностей як розвивальні розглядаються переважно ситуаційні чинники (соціальні, діяльнісні та вікові чинники у їх взаємопроникненні та взаємодії);
- на етапі розвитку обдарованості (як вищого рівня розвитку здібностей) розвивальні впливи здійснюються через ціннісну регуляцію розвитку і саморозвитку особистості;
- для підтримки розвитку здібностей та обдарованості застосовується рефлексивна актуалізація ціннісного досвіду учнів, підтримка референтних осіб, створення ситуацій успіху та

взаємного поцінування досягнень всіх, без винятків, учнів, розширення чи видозміна поля діяльностей ще до настання ціннісно-мотиваційної виснаженості.

МЕТА І ЗАВДАННЯ

Мета програми полягає у створенні умов для розвитку особистості учнів на основі розвитку їх здібностей, творчих здібностей, а в окремих випадках – обдарованості.

Завдання програми:

- створення розвивального середовища, яке було б ізоморфним за більшістю параметрів до динамічних умов сучасного суспільства;
- розвиток загальних здібностей дітей на основі досягнення успіхів у різних видах діяльностей;
- створення умов для розвитку творчих здібностей та обдарованості;
- розробка ефективних методів дослідження динамічних характеристик здібностей;
- розробка організаційно-педагогічних методів управління розвитком здібностей дітей на основі врахування вікових, соціально-психологічних та діяльнісних закономірностей розвитку здібностей та обдарованості;
- створення моделі ефективної взаємодії школи, батьків, позашкільних закладів, органів місцевого самоврядування в розвитку здібностей та обдарованості.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ І ПРИНЦИПИ ПРОГРАМИ

Характеристика основних теоретичних понять і підходів. Розглядаючи проблему розвитку здібностей та обдарованості, ми ґрунтуємося на поглядах Л.С. Виготського про здібності як вищу психічну функцію, яка дозволяє людині розвиватися у конкретних суспільно-історичних умовах, на положенні С.Л. Рубінштейна про суб'єктну детермінацію розвитку здібностей, на поглядах Б.М.Теплова та Г.С. Костюка про особистісну природу здібностей та обдарованості, на концепції стратегіальної організації свідомості В.О. Моляко, на суб'єктно-вчинковому підході до розвитку творчих здібностей В.А. Роменця. Суб'єктно-ціннісний підхід до розвитку творчо обдарованої особистості, який розробляється нами впродовж останніх років, спирається на положення про суб'єктні детермінанти саморозвитку особистості (С.Д. Максименко) і витoki творчої активності (В.О. Татенко, Т.М.Титаренко), на теорію ціннісно-сміслової регуляції й саморегуляції (М.Й. Боришевський,

З.С. Карпенко, О.О. Конопкін, Д.О. Леонтьєв, Н.І. Пов'якель), на сучасні підходи до розвитку здібностей і творчих здібностей (Д.Б.Богоявленська, О.І.Власова, В.М.Дружинін, Н.В.Хазратова), на основні підходи до психосемантичного моделювання свідомості (В.Ф. Петренко, Дж. Келлі) і наші власні теоретичні, експериментальні та прикладні дослідження з проблем розвитку здібностей, творчих здібностей, суб'єктно-ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості.

Задатки. До вроджених утворень, які є біологічними передумовами розвитку здібностей, відносяться задатки. *Задатки – це недиференційовані, в основному, анатомо-фізіологічні, морфологічні особливості організму, які не мають безпосереднього відношення до успішності людини в діяльності.* До задатків можна віднести вроджені особливості, пов'язані з силою, врівноваженістю та рухливістю нервових процесів, темпом дозрівання організму, здатністю до оволодіння мовленням тощо. Задатки – це загальна, неспецифічна біологічна основа для розвитку будь-яких людських здібностей. Отже, не існує задатків до окремих видів діяльності – музики, математики, професійної діяльності тощо. Більше того, прихильники екіпотенційної теорії здібностей сходяться на думці про те, що всі немовлята, які народилися без патологій, мають приблизно однакові задатки, достатні, щоб досягти значних успіхів у будь-якому виді діяльності. Лише під впливом діяльності, в які включається людина, відбувається переструктурування задатків, їх розвиток у відповідності з особливостями діяльності та індивідуальними особливостями самої людини. При цьому комплекси включених у діяльність задатків сплавляються з особистісними якостями людини і набувають ознак цілісних структур, тобто відбувається їх перехід у принципово нову якість – здібності. Принципово неправильно говорити про розвиток задатків людини. Все, що розвивається в діяльності чи задля успіхів в певній діяльності, – це не задатки, а здібності чи окремі структурні компоненти здібностей.

Здібності. Здібності – це не вроджене, а набуте в процесі особистісного розвитку й оволодіння діяльностями утворення. За Б.М. Тепловим, здібності – це властивості особистості, які: 1) відрізняють одну людину від інших людей; 2) дозволяють успішно виконувати певні види діяльності і полегшують оволодіння новими; 3) не зводяться до знань, умінь і навичок. Зробимо коротку характеристику цих трьох позицій. Що стосується першої, то тут варто пам'ятати, що існує дві основні причини, які визначають відмінності людей за здібностями, і жодна з них не має відношення

до «вродженості» здібностей. Люди відрізняються за здібностями тому, що, по-перше, кожен вибирає з тисяч можливих діяльностей лише декілька, в яких він розвиває здібності. Отже, у кожного свій власний «ансамбль» здібностей. По-друге, переважна більшість людських діяльностей є неоднорідними і мають складну структуру. При цьому діяльність може бути цілком успішною навіть за умови нерівномірності розвитку її окремих компонентів. У одного талановитого вченого, наприклад, може бути феноменальна пам'ять і переважати образне мислення, а інший може вирізнятися забудькуватістю і алгоритмічно-аналітичним мисленням. Успішність обох вчених забезпечується взаємною компенсацією структурних компонентів діяльності, яка закріплюється в індивідуальних стилях діяльності. Щодо другої ознаки, то тут йдеться про поділ здібностей на загальні та спеціальні. У всіх діяльностях, притаманних людині, дуже багато спільних моментів – від конкретних фізичних дій і рухів до особливостей мислительної діяльності. Вони можуть переноситися з однієї діяльності на іншу, і тому їх і називають загальними здібностями. Спільні ж здібності – це специфічні для кожної окремої діяльності способи і прийоми її виконання. Найважливішою для розвивальних програм є третя умова, виокремлена Б.М. Тепловим. Крім знань, умінь і навичок, які є дуже важливими в розвитку здібностей, є ще важливіші характеристики, без яких власне набуття стійких, особистісно значимих і цінних знань, умінь і навичок стає утрудненим, а часто – й неможливим. Йдеться про особистісну активність дітей, розвиток їх мотивації, створення такої соціальної ситуації розвитку, де б ці показники розвитку здібностей поціновувалися і ставали особистісними цінностями.

Різниця між здібностями дорослих людей у більшості випадків зумовлена не різницею в їх вроджених задатках, а особливостями розвитку (чи не розвитку) здібностей. Отже, задатки – це вроджене утворення, а здібності – набуте. ***Відпочатку, здібності – це не причина успішності людини в діяльності, а наслідок розвитку задатків у діяльності.***

Важливо пам'ятати, що коли людина ніколи не була включена в якусь діяльність (наприклад, музичну) – у неї не може бути здібностей до цієї діяльності (за означенням). Тестування таких дітей не може виявити відмінностей у їх музичних здібностях. На практиці ці відмінності виявляються, оскільки ігноруються факти цілеспрямованого чи побічного, спонтанного розвитку здібностей, наприклад, під впливом наслідування. Отже, навряд чи потрібно абсолютизувати показники тестів в умовах, коли діяльність з розвитку здібностей не враховується.

Здібності як спосіб адаптації до світу предметів.

Адаптація до предметного середовища починається майже відразу після народження дитини і відразу ж розпочинається процес розвитку здібностей. Вроджена активність людини, скеровуючись соціальними вимогами, дуже швидко набуває інтенційності. У ту мить, коли активність спрямовується на предмет, вона стає діяльністю. Ранні етапи онтогенезу вирізняються з-поміж інших тим, що мета і результат, хоч і є важливими компонентами діяльності, але не визначають її зміст. Змістом діяльності, насамперед, є розвиток здібностей. Йдеться про елементарні моторні, сенсорні, мовленнєві здібності тощо. Предметна діяльність у ранньому дитинстві є своєрідною моделлю розвитку здібностей як адаптації до світу речей. У цьому контексті предмети є суспільними предметами, діяльність є суспільною діяльністю, а здібності є способами розвитку особистості в системі соціальних стосунків.

Здібності як засіб адаптації до предметного середовища, як правило, операціоналізуються через знання, уміння й навички. Але в умовах шкільного навчання міцні знання, хороші уміння, сформовані навички – насправді це результат в першу чергу особистісного розвитку, а вже потім – розвитку здібностей. Проблема полягає в тому, що, на відміну від раннього дитинства, у шкільному віці знання, уміння й навички включаються в соціальний контекст розвитку особистості і втрачають утилітарний характер. На питання навіщо вони потрібні, яке постає перед кожним, далеко не кожен може дати відповідь. Теоретичне ставлення до знань – цей когнітивно ізольований конструкт не для всіх молодших школярів стає психічним новоутворенням, хоч як цього хотілося б педагогам. Навіть, якщо говорити не лише про знання, уміння й навички, а й про узагальнені способи розумових дій, то й ці структурні компоненти здібностей не здатні розвиватися в ситуаціях, орієнтованих винятково на діяльнісно-предметну взаємодію.

Загалом, коли йдеться про онтогенез здібностей, то, як показав Д.Б. Ельконін, можна помітити чергування дієво-операційних і особистісно-мотиваційних компонентів. Дитина розвиває свої здібності то у системі «людина-предмет», то у системі «людина-людина». Але, якщо проаналізувати розвиток у системі «людина-предмет», то можна помітити, що є лише два природно зумовлених періоди, які мають усталену субкультуру, а отже, й соціально-психологічні механізми регулювання діяльності – це раннє і дошкільне дитинство. Інші вікові періоди, від молодшого шкільного віку до ранньої юності, на думку Г.А. Цукерман, – історично досить молоді, які ще до цих пір ні хронологічно, ні за змістом не стабілізувалися і не виробили в собі внутрішніх механізмів регуляції

діяльності й, відповідно, розвитку здібностей. Ці механізми задаються іззовні і в основному стосуються навчальної діяльності. Те, що вони орієнтовані здебільшого на адаптацію до предметного середовища, робить їх недостатньо ефективними.

Здібності як форма соціальної адаптації. Людина за своєю природою соціальна істота, але цей факт ще не забезпечує єднання окремих індивідів у соціальні групи. Розвиток здібностей, на наш погляд, є тим загальним механізмом, який забезпечує соціалізацію і соціальну адаптацію особистості та її розвиток у суспільстві.

За будь-якою предметною діяльністю стоїть соціальний контекст, будь-які здібності розвиваються не лише **до чогось**, але й **для когось**. Починаючи з дошкільного віку, з сюжетно-рольової гри, дитина поступово усвідомлює, що розвиток здібностей міняє її соціальну позицію, робить її бажаною чи небажаною учасницею соціальної взаємодії. Відтворення соціальних стосунків, засвоєння соціальних ролей неможливе без відтворення елементів «дорослих» діяльностей.

Особистість, що розвивається, завжди порівнює себе з іншими людьми і завжди оцінюється ними. В процесі розвитку здібностей неодмінно виникають ряд групових і особистісно-соціальних феноменів (змагальність, агресивність, кооперування, ідентифікація, заздрість, самопожертва, відчуження, сублімація, конформна поведінка тощо), які не просто впливають на цей процес, а в деяких випадках визначають характер його розвитку.

Проведені нами дослідження показують, що на всіх етапах розвитку здібностей (наслідування – дошкільний вік, співробітництво – молодший шкільний вік, конкуренція – підлітковий вік, орієнтація на цінності груп вищого рівня – юнацький вік, орієнтація на власні цінності – доросла людина) присутні і діяльнісний, і соціальний компоненти, причому роль соціального постійно зростає. У взаємодії соціального і діяльнісного компонента визріває особистісний, і на вищому рівні розвитку здібностей – обдарованості – він уже домінує.

Потрібно розрізняти соціальні чинники розвитку здібностей і соціальні компоненти здібностей. Перше утворення – зовнішнє по відношенню до особистості, друге – внутрішнє. Соціальні чинники можуть як сприяти, так і гальмувати розвиток здібностей. Наші дослідження, наприклад, показують, що важливим моментом розвитку обдарованої особистості є конфлікт із соціальним оточенням. Розвиток здібностей, який виходить за групові норми, наштовхується на групові санкції і від того, чи візьме гору конформна поведінка чи поведінка, орієнтована на власні цінності, залежить подальший розвиток здібностей і особистості. З іншого боку, сприяння окремих людей, поцінування ними досягнень є

необхідною умовою розвитку здібностей.

Отже, соціальний компонент здібностей є внутрішнім утворенням особистості, яке відображає індивідуальний стиль розвитку здібностей в умовах соціальної взаємодії. Ним визначається стимулюючий чи гальмуючий вплив референтних осіб на розвиток здібностей. Соціальний компонент здібностей проявляється і в індивідуальних способах стимулювання розвитку здібностей. Одній людині для успішної діяльності необхідна конкуренція, суперництво, іншій – соціальна кооперація, співробітництво, третій – соціальна підтримка, четвертій – поєднання цих ситуацій чи зовсім інші ситуації, які тут не розглядалися.

Учбові і академічні здібності. Здібності до окремих діяльностей. Незважаючи на те, що в школі вивчається значна кількість дисциплін, можна вважати, що діяльність, в яку включені учні одна – учбова. Відповідно, й здібності, які формуються в цій діяльності, теж можна визначати як учбові. Незважаючи на те, при вивченні якої саме дисципліни вони розвиваються, у них набагато більше спільного, ніж відмінного. До найважливіших структурних компонентів учбових здібностей можна віднести репродуктивний компонент – здатність відтворювати завчені знання чи вирішувати завдання за завданням алгоритмами; соціальний компонент – вміння відповідати соціальним очікуванням дорослих і в першу чергу вчителів; розвивальний – здатність засвоювати узагальнені способи розумових дій і переносити їх на інші діяльності. Останній компонент, хоч і є найважливішим, але в достатньо розгорнутому вигляді зустрічається досить рідко. Загалом про те, що учбові здібності є більшою мірою цілісним утворенням і не дуже залежить від специфіки дисципліни, що вивчається, свідчить той факт, що учні, які добре навчаються, мають високі оцінки з усіх предметів. Винятки тут тільки підтверджують правило.

Постає логічне питання, про те, чи є учбові здібності ізоморфними тим діяльностям, які необхідні в дорослому житті? Досвід свідчить, що не завжди і не повністю. А біографічні дослідження, проведені Торренсом, показують, що серед 200 американців, які досягли значних життєвих успіхів не було жодного шкільного відмінника. Щоправда не було серед них і невстигаючих. Втім, відмінники досягають успіхів у професіях, які потребують не творчості, а старанності, посидючості, виконавської дисципліни. З них виходять хороші бухгалтери, вчителі, менеджери середньої ланки.

Академічні здібності – це здібності до окремих дисциплін, які часто виходять за межі шкільної програми і можуть наближатися до

рівня обдарованості. Діяльнісній компонент академічних здібностей розширюється за рахунок вивчення учнем позапрограмного матеріалу і поглиблюється за рахунок його систематизації. Соціальний компонент академічних здібностей в умовах шкільного навчання теж збагачується в основному за рахунок розвитку вміння відстоювати своє право на поглиблене вивчення однієї дисципліни яке, хочеш-не-хочеш, а частенько відбувається за рахунок інших дисциплін. З іншого боку, високий рівень академічних здібностей може викликати різні соціальні емоції, від захоплення до заздрості, які учневі доводиться контролювати.

Що стосується розвивального компоненту цих здібностей, то при високих академічних досягненнях навіть в одній навчальній дисципліні, він безумовно вищий, ніж при високому рівні учбових здібностей, оскільки тут вже присутні елементи творчості, поглибленого інтересу і здатності до перенесення.

Навчальна діяльність має достатньо можливостей для уникнення конкуренції між дітьми у розвитку учбових і академічних здібностей. Але школі не варто відмежовуватись від розвитку **здібностей в окремих діяльностях**, які виходять за межі шкільної програми, тим більше, що саме ці діяльності є ізоморфними з тими, які зустрічаються в дорослому житті. У спортивній діяльності розвиваються здібності до ризику, вольові здібності, у технічному моделюванні – до точності, у художній самодіяльності – естетичні здібності тощо.

Всі вони за певних умов можуть бути ресурсом розвитку учбових здібностей, але головна їх роль полягає у розвитку особистості, готової до соціальної взаємодії і саморозвитку.

Розвиток здібностей і розвиток особистості. Розглядаючи розвиток здібностей у взаємозв'язку з розвитком особистості, ми виходимо з положення про цілісність психічної регуляції, яку неможливо зігнорувати у тих випадках, коли йдеться про складні психічні явища. Принципово важливим для нас є спростування положення про «константність» здібностей, у тому числі й творчих, яке, незважаючи на його заперечення психологічною теорією, останнім часом дедалі більше поширюється у прикладних педагогічних дослідженнях. Однак, найважливішим для нас є положення про те, що особистість розвивається разом із розвитком здібностей, що ці два процеси і взаємообумовлені, і взаємозалежні. Рівень розвитку здібностей визначає напрям розвитку особистості, а рівень особистісного розвитку, у свою чергу, визначає напрям розвитку її здібностей.

Творчість і особистісне зростання. Останніми роками намітилася тенденція до пошуків ресурсів підвищення ефективності діяльності не в самій діяльності, а в тих чинниках, які пов'язані з суб'єктом діяльності, розвитком його здібностей, мотивації, цінностей. Такий підхід реалізується в концепції особистісного зростання людини. Ряд авторів, серед яких В.Т. Кудрявцев, І.С. Булах, Л.В. Долинська дали досить розгорнуту характеристику чинників психологічного зростання на різних вікових етапах особистості – від дошкільного віку до особистісно-професійного росту.

Ми пов'язуємо особистісний ріст із розвитком здібностей людини. Психологічний зміст зростання від індивіда до особистості полягає у перетворенні інстинкту домінування в потребу у визнанні. Розвиток особистості, в свою чергу, передбачає розвиток здібностей до тих діяльностей, які забезпечують визнання. Таким чином, не лише навчання, але й виховання можна розглядати через розвиток здібностей. З цієї точки зору вихована людина – це людина, яка знає, вміє і може щось таке, чим вона могла б бути корисною, потрібною або, принаймні, цікавою іншим людям. Людина, яка не має достатньо розвинутих здібностей для того, щоб заслужити визнання у соціальному оточенні, змушена вдаватися до філогенетично більш ранніх, біологічних, агресивних форм самоствердження. Сенсом її діяльності стає приниження інших шляхом фізичної чи вербальної агресії. Таким чином, досягається реалізація інстинктоїдної потреби у домінуванні. За А. Адлером, сутнісною характеристикою людей такого типу є комплекс неповноцінності. Зауважимо, що розповсюджені способи організації шкільного навчання, при яких лише незначна частина учнів є успішними, а решта – неуспішні – створюють всі необхідні умови для розвитку у переважної частини школярів комплексу неповноцінності.

Отже, основні умови гармонійної взаємодії особистості і соціуму полягають у тому, що людина має розвивати здібності до тих суспільно-корисних видів діяльностей, у яких вона претендує на визнання, а соціальна група, в яку включена ця людина, повинна бути здатною поцінувати її досягнення, вміння і можливості.

Що стосується першої умови, то домагання визнання у певній діяльності не завжди збігаються з тими можливостями вибору, які пропонує життя. Тут виникає серйозна проблема: що головніше – визнання чи прив'язаність людини до окремої діяльності, навіть у тих випадках, коли потреба у визнанні фруструється? Вважаємо, що **у шкільному віці перевагу потрібно надати визнанню у різних видах діяльності.** Невдача в одній із них не повинна вести до зневіри, позбавляти природні домагання людини сенсу. Вміння

знаходити діяльності для отримання визнання серед можливих варіантів, які пропонує життя, – це частина загальних здібностей, це те, що підвищує адаптивність людини в соціальному середовищі.

З іншого боку, соціальне середовище повинно бути спроможним поцінувати досягнення людини. Першою й основною умовою цього є достатній рівень розвитку членів контактної групи. Мається на увазі не тільки і не стільки конгруентність напрямків розвитку особистості і групи включення (для прикладу, людина розвиває музичні здібності, а група має досить високий рівень розвитку саме цих здібностей, щоб кваліфіковано поцінувати її), а загальний розвиток здібностей членів групи. Ми виходимо з такого припущення: якщо людина досягла значних успіхів хоча б в одному виді діяльності, то вона здатна поцінувати досягнення людини, що досягла успіхів в іншому виді діяльності. Очевидно, здатність до поцінування зростає пропорційно до кількості видів діяльностей, якими оволоділа людина. Усвідомлення зусиль, яких необхідно докласти, щоб досягти успіху, викликає у тих, хто має такий досвід, повагу до інших людей, які також досягли успіху. У випадку, коли людина не досягала успіху ніколи, часто включаються механізми психологічного захисту, які й визначають напрямки реакцій: від прямої фізичної агресії до вербальної агресії, від заперечення факту досягнення до приписування досягнень іншим людям, від надуманих причин, чому самому не вдалося досягти успіху до міфотворчості на тему, що обдарованим, мовляв, все легко дається.

Отже, особистісне зростання можливе за декількох умов:

по-перше, необхідне соціальне середовище, яке було б спроможним поцінувати чесноти людини;

по-друге, людина повинна мати ці чесноти, іншими словами, повинна вирізнятися якимись вміннями, знаннями, якостями, які були б суспільно-корисними і заслуговували б на визнання;

по-третє, визнання потребує специфічної організації конкурентного середовища. Успіхи і досягнення однієї людини не мають перекреслювати домагання на визнання іншої. Щоб досягти цього, наприклад, для всіх учнів класу, необхідно мати одночасно декілька десятків діяльностей, в одній із яких міг би досягти визнання кожен, або щоб одна й та сама діяльність давала змогу самореалізації для всіх.

Творчість і є тією унікальною діяльністю, яка у значній мірі знімає деструктивні наслідки боротьби за визнання. Навіть у тому гіпотетичному випадку, коли для соціальної групи значимою є всього одна діяльність, творчість створює безліч варіантів як щодо процесу і технології її виконання, так і для різноманітності результатів. При тому, що конкуренція залишається, завдяки творчості переможцями

виходять всі.

Творчі здібності. Світ, середовище (і природне, і соціальне), в якому живе людина, має водночас і стійкі, і мінливі компоненти. Цей поділ визначає дві адаптаційні стратегії і, відповідно, два типи особистості – консервативний і творчий. Еволюційно-соціальна доцільність існування таких типів зумовлена, з одного боку, необхідністю підтримувати й зберігати ті типи діяльності й соціальної організації, які зарекомендували себе ефективними й корисними, а з іншого, – необхідністю змінюватися відповідно до змін середовища. Зауважимо, що в другому випадку йдеться не стільки про ефективні реакції на зміни в середовищі, які вже відбулися, скільки про готовність до змін, які можуть відбутися – цією імовірнісною ізоморфністю з мінливим світом і визначається еволюційна доцільність творчості. Тип творчої особистості, який на ранніх етапах більше руйнує, ніж створює, виявляється життєздатним тільки тому, що він асоціюється з еволюційно закріпленою надією на ефективність у ситуації можливих змін. Поділ здібностей на творчі й виконавські, зроблений В.Д. Шадриковим, відображає сутнісні відмінності між творчим і консервативним типом особистості.

Початкове засвоєння дитиною суспільного досвіду відбувається за допомогою двох видів дій: імітації та інвенції. У психологічний обіг поняття „інвенції” ввів Ж. Піаже. Інвенція (вигадка, винахід – лат.) виникає тоді, коли дитина не в змозі точно відтворити певну дію дорослого. Терміном інвенції ми позначаємо відхилення від зразка, які виникають у дітей в процесі діяльності (див. рис.1.).

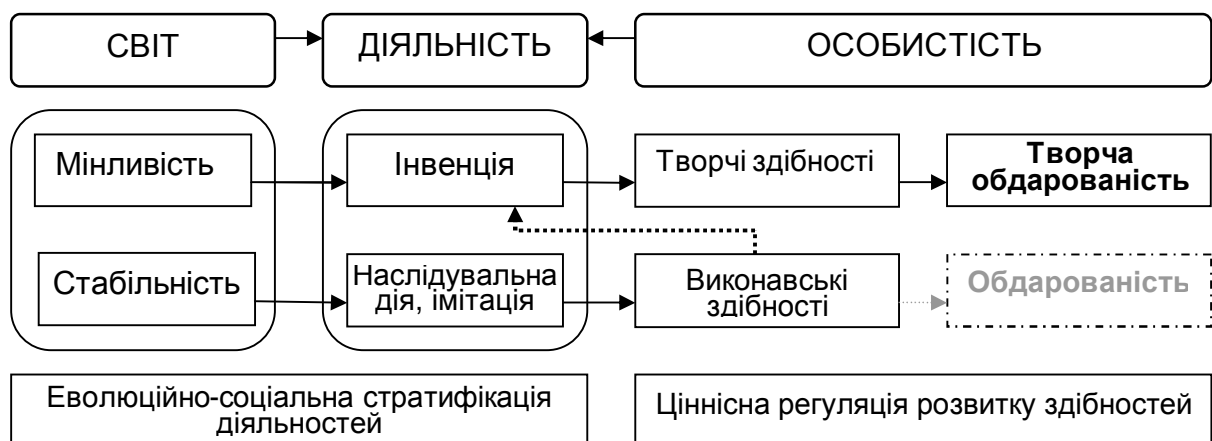


Рис.1. Загальна модель розвитку творчих здібностей та обдарованості

Але з точки зору психологічних особливостей розвитку творчості, інвенції – це не лише природна передумова, але й механізм розвитку творчої діяльності. Різниця між творчою і нетворчою людиною полягає в тому, перша фіксує інвенції (побічні

продукти, за Я.О. Пономарьовим), які виникають у діяльності, зберігає їх у досвіді, оперує ними в мисленні, а інша – відкидає як «неправильні» дії, продукти чи напрямки думки.

Як правило, оволодіваючи діяльністю, людина спочатку розвиває виконавські здібності, а вже потім, коли діяльність освоєна, виникають інвенції, які стають передумовою розвитку творчих здібностей. Таким чином, як видно з рис.1.1., творчі здібності є ніби надбудовою над виконавськими. Розвиток творчих здібностей веде до виникнення творчої обдарованості – інтегрального особистісного утворення. Підкреслимо, що, на нашу думку, обдарованості, яка б розвивалася на основі виконавських здібностей, не існує. Як про психологічний феномен можна говорити лише про творчу обдарованість, яка виникає на основі розвитку творчих здібностей.

Отже, творчі здібності – це властивості особистості, які виникають на основі розвитку репродуктивних здібностей і визначають її спрямованість на пошук та продукування нових корисних ідей, рішень і результатів в освоєних діяльностях і готовність застосовувати творчі стратегії у нових життєвих ситуаціях.

Хоча потреба у творчості притаманна кожній людині, саме рівнева організація соціальних ніш і своєрідні, стихійні, саморегулюючі соціальні квоти створюють певні обмеження у розвитку творчих здібностей людей. Дехто досягає високого рівня творчості, а інші, наштовхуючись на соціальну конкуренцію, шукають і знаходять шляхи розвитку в інших соціальних нішах. Суспільству потрібні не лише творчі люди. Окремі галузі вимагають інших якостей і здібностей, наприклад, сумлінного виконання рутинної роботи і виконавської дисципліни. Але елементи творчості містяться в будь-якій людській діяльності, за незначними винятками. Вони дають змогу людині, яка живе у сучасному динамічному світі, шляхом перенесення творчих стратегій легше оволодівати все новими й новими видами діяльностей. При цьому накопичується творчий потенціал, який готовий розкритися, як тільки виникне життєва необхідність у цьому.

Баланс між творчістю і консерватизмом, безумовно, має витримуватися, але це не означає, що суспільство має виробити два види соціальних інкубаторів, одні з яких продукували б людей творчих, а інші – нетворчих. Ми ще раз підкреслюємо, що це саморегульований, синергетичний процес. Для того, щоб зробити його ефективнішим, варто у кожній людині накопичувати творчий потенціал. Навіть у тих випадках – а їх переважна більшість – коли творчі потенціали окремих людей не реалізуються у творчі досягнення, вони створюють ґрунт для цих досягнень і піднімають

планку для інших. До того ж – і це дуже важливо – наявність творчих здібностей і навіть невеличких творчих досягнень у окремих людей створює культурне поле, де кожна людина відчуває себе психологічно комфортно. В.Д. Шадриков цілком обґрунтовано протиставляє нормативні (виконавські) і творчі здібності, вважаючи, що перші є необхідним етапом у розвитку других, який має забезпечити умови для якісного стрибка від виконання до творчості. Включення ціннісної регуляції у процес розвитку здібностей інтегрує інтраіндивідуальні моменти з духовно-ціннісними категоріями в єдину онтологічну модель, основною характеристикою якої є здатність до саморозвитку.

Обдарованість. Окремим випадком є *здатність, або, як писав Г.С.Костюк, здібність до розвитку здібностей, яку він прямо пов'язував з обдарованістю*. В одних вона менша, в інших – більша. Підкреслимо, що це не за рахунок вроджених особливостей людини, а за рахунок загальних здібностей, які розвинулися в окремих видах діяльності і набули здатності переноситися на інші види діяльності, сприяючи ефективності оволодіння нею. Таким чином, **обдарованість – це особистісне утворення людини, яке характеризується вищим рівнем розвитку творчих здібностей, загальною творчою спрямованістю особистості і високими досягненнями в певній галузі діяльності.**

«Виявлення» і розвиток обдарованості. Найбільше труднощів для створення прикладних розвивальних програм складає неоднозначне розуміння обдарованості. Маються на увазі не стільки розбіжності у розумінні цього поняття у психології, скільки розбіжності між науковим та побутовим розумінням обдарованості. Підкреслимо, що обдарованість – це не дар божий, не вроджена якість, а найвищий рівень розвитку здібностей, якого людина досягає повністю віддаючись творчій діяльності. Якісна відмінність обдарованості від високого рівня здібностей полягає у тому, що обдарованість стає для особистості системоутворюючою рисою, вона визначає не лише способи діяльності людини, а й її систему цінностей, характер соціальної взаємодії, спрямованість особистісного розвитку.

Навряд чи є продуктивною і взагалі можливою тестова ідентифікація обдарованості, що оснований на вимірюванні окремих показників розвитку здібностей. Такі показники як феноменальна пам'ять, висока креативність, високий інтелект можуть існувати за повної відсутності обдарованості. *Значні досягнення в діяльності –* ось чи не єдиний вагомий критерій розпізнавання обдарованості.

Зауважимо, що відразу виникає питання про критерії, за якими можна оцінити має учень високі досягнення чи ні? Це серйозна проблема, однак для педагогічної практики, на наш погляд, достатньо буде спрощеного варіанту її вирішення. Високими досягненнями можна вважати такі досягнення учнів, які різко виділяють їх з-поміж контактного оточення. Якщо є потреба, то ідентифікаційними ознаками для обдарованості можна вважати такі об'єктивні показники як перемоги на олімпіадах та конкурсах різного рівня. З психологічної точки зору важливим є те, що обдарована особистість завдяки своїм досягненням виділяється у контактній групі; обдарованість міняє соціальні стосунки людини і, зрештою, саму соціальну ситуацію розвитку особистості.

Наші дослідження лише підтверджують широко відомі дані про соціальну дезадаптованість обдарованих людей, про їх негнучкість, конфліктність у сфері спілкування та побуту. Наприклад, було встановлено, що саме внутрішній конфлікт між бажанням бути таким, як всі чи бути обдарованим у підлітковому та юнацькому віці веде до втрати обдарованості. Більшість учнів, які вже мають ознаки обдарованості, відмовляються від них на користь соціальної злагоди, а ті, які не відмовляються, – відчують на собі, на своїй ще не сформованій особистості всю силу соціальних санкцій. Цю обов'язкову, необхідну стадію розвитку обдарованості можуть пройти далеко не всі, а ті, що проходять, розвивають мотивацію і гартують волю, формують цінності, тобто ті особистісні утворення, які з цього моменту беруть верх над дієво-операційними компонентами здібностей і закріплюють спрямованість на розвиток обдарованості.

Виникає питання, чи варто у шкільному віці, коли особистість дитини ще не стійка, не сформована, штучно прискорювати її спрямованість на розвиток обдарованості? Чи варто дитину кидати у соціальний конфлікт з контактним оточенням у ті вікові періоди, де розвиток стилю спілкування, емоційної спрямованості, самоповаги і самооцінки не менш, а, можливо, й більш значимі, ніж розвиток здібностей до окремих діяльностей?

Розвивати здібності неможливо, не розвиваючи особистість. Для дитячого і підліткового віку це означає, що *не можна розвивати здібності, не враховуючи соціальних процесів*, які відбуваються у контактній групі. Інші діти, батьки, вчителі оцінюють успіхи і невдачі дитини у діяльності, а це зумовлює соціальне прийняття чи відторгнення, лідерство чи аутсайдерство дитини, зрештою, її самопочуття, настрій, психологічну комфортність.

Навряд чи можна розвивати здібності лише за рахунок розвитку окремих їх компонентів. Із розрізнених, нехай і розвинутих

частин, цілого не скласти. Дослідження показують, що обдаровані люди мають високий, але зовсім не рівномірний розвиток окремих компонентів здібностей. Один геніальний вчений може мати добре розвинуте образне мислення і значно гірше абстрактне, інший має феноменальну здатність до запам'ятовування чисел, а ще інший змушений постійно користуватися довідниками. Складність структури більшості здібностей визначає індивідуальний стиль діяльності кожної особистості, який складається у процесі взаємодії мислительних стратегій людини і характеристик діяльності. Ми не в змозі проконтролювати правильність розвитку кожного компонента діяльності, але можемо з успіхом створювати умови для того, щоб діяльність була ефективною.

Знання, вміння й навички – це не мета, а скоріше, засоби, а в окремих випадках і побічні продукти діяльності. У сучасному світі знань надто багато, щоб володіти всіма одразу, і вони надто швидко змінюються, щоб намагатися встигнути за цими змінами. Вихід вбачається не в ранній спеціалізації здібностей, яка б спрямовувала на оволодіння знаннями, вміннями і навичками в якійсь одній галузі, а, навпаки, у зорієнтованості на розвиток різних здібностей у різних діяльностях на основі творчих мислительних дій та стратегій, які могли б бути перенесені на інші діяльності у відповідності з тенденціями розвитку суб'єкта і оточуючого світу.

Суть та основні характеристики суб'єктно-ціннісного аналізу. Суб'єктно-ціннісний аналіз спрямований на пізнання закономірностей та механізмів становлення особистісних цінностей, пов'язаних із включенням людини у творчу діяльність. З-поміж усіх людських діяльностей творчість вирізняється тим, що вона, як вершинний компонент, присутня в кожній діяльності. Але власне діяльнісним компонентом творчості (знання, вміння, навички) її зміст не вичерпується. Значно важливішими є ті частини творчості, які дуже часто залишаються поза увагою. Наші дослідження, проведені під керівництвом В.О. Моляко, показали, що рефлексія власного мислення під час вирішення творчих задач не обмежується лише регуляцією діяльності. Саме тому, що мисленнєві стратегії формуються у творчій діяльності, вони набувають здатності переноситися на будь-які інші діяльності і в багатьох випадках, набуваючи ознак суб'єктних цінностей, починають регулювати життєві процеси.

Творчість є тим інтегратором, який поєднує різні діяльності, де людина домагається визнання. Успішні стратегії досягнення успіху в цих діяльностях, усвідомлюючись, стають суб'єктними цінностями.

На рис.2. представлено модель ціннісної свідомості людини, отриману в результаті факторного аналізу матриці ціннісних конструктів методом головних компонент. **Ціннісні конструкти** – це утворення, які мають коефіцієнти кореляції з основними факторами не більші за 0,25. Іншими словами, їх внесок у ціннісну свідомість зовсім незначний. Це швидше потенційні, ніж актуальні цінності, тому ми й називаємо їх не цінностями, а ціннісними конструктами.

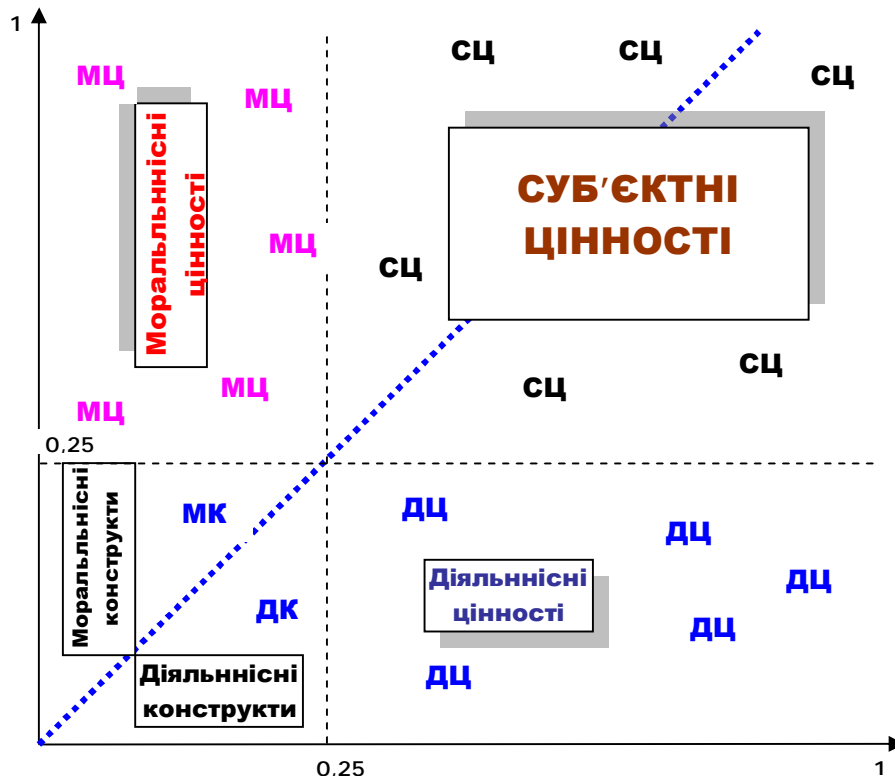


Рис. 2. Факторна модель ціннісної свідомості особистості.

Діяльнісні цінності (ДЦ) – це конструкти ціннісної свідомості, які корелюють із фактором діяльнісних цінностей від 0,25 до 1. Аналогічне математичне вираження мають і **моральнісні цінності (МЦ)**. Ціннісні конструкти досить часто виявляються випадковими, декларованими утвореннями. Вони є скоріше показниками того, що людина знає суспільні цінності і норми та орієнтується в них, аніж реально керується ними в своїй діяльності. **Діяльнісні (ДЦ)** і моральнісні (**МЦ**) цінності, на відміну від ціннісних конструктів, є потенційно регулюючими ціннісними утвореннями і мають значимі зв'язки з основними факторами ціннісної свідомості. У певних ситуаціях вони можуть актуалізуватися і набувати ознак суб'єктних цінностей.

Суб'єктні цінності (СЦ) з точки зору їх математичної інтерпретації – це моральнісні та діяльнісні конструкти, які корелюють на рівні 0,25 і більше як із фактором, який об'єднує моральнісні, так із фактором, який об'єднує діяльнісні цінності. Звичайно, нечасто буває так, що вони розміщуються на бісектрисі і мають однакове факторне навантаження по обох провідних факторах. Майже завжди кореляція з одним фактором більша, ніж з іншим. Керуючись цими «математичними» міркуваннями, такі ціннісні конструкти можна віднести до одного класу цінностей – до моральнісних, або ж до діяльнісних. Однак, суб'єктні цінності мають значимі кореляційні зв'язки між собою, вони, власне, є містком, який зв'язує моральнісні і діяльнісні цінності і робить ціннісну сферу людини цілісною. Таким чином, суб'єктні цінності – це ціннісні утворення, які мають якісні відмінності від усіх інших. З одного боку, вони є результатом життєвого досвіду, а з іншого – відображають можливі напрямки руху людини. Суб'єктні цінності регулюють поведінку людини, оскільки моральнісні цінності підкріплюються діяльнісними і надають смислу життєвим планам і життєвим виборам. Аналіз суб'єктних цінностей особистості дозволяє не лише оцінити її ефективність як суб'єкта певної діяльності, а й у деяких випадках є підставою для прогнозу її розвитку в цій діяльності.

Суб'єктні цінності – це утворення ціннісної свідомості особистості, яке відображає її індивідуально-своєрідний спосіб існування в суспільстві, спосіб і засоби досягнення визнання та забезпечення самоповаги. Суб'єктні цінності мають ряд ознак, які відрізняють їх від інших ціннісних утворень.

За способом утворення суб'єктні цінності є результатом узгодження потреби у визнанні і суспільних вимог у процесі діяльності. Суб'єктні цінності відображають способи розвитку здібностей, зокрема творчих здібностей людини, у тих соціальних життєвих умовах, які склалися або які людина створила собі сама.

За структурою суб'єктні цінності є взаємопідтримуючим поєднанням діяльнісних і моральнісних цінностей.

За характером регуляції суб'єктні цінності є глобальним регулюючим утворенням, яке з високою долею ймовірності визначає поведінку людини у значимих для неї ситуаціях.

За характером співвідношення зовнішнього (соціального) і внутрішнього (особистісного) суб'єктні цінності є внутрішнім особистісним утворенням, оскільки відображають індивідуальний шлях розвитку окремої людини у суспільстві через індивідуальні особливості розвитку здібностей в унікальних для кожної людини

соціальних групах і життєвих ситуаціях.

За критерієм стійкості і мінливості суб'єктні цінності є стійким, але, при цьому, гнучким утворенням. Як правило, при факторному моделюванні ціннісної свідомості людини виділяються високозначимі ціннісні конструкти, які складають стабільне, стійке ядро ціннісної свідомості. Під впливом життєвих обставин та активності самої особистості окремі ціннісні конструкти можуть вилучатися з ядра, а інші – займати їх місце. При цьому вони, як правило, нікуди не зникають, як і нізвідки не з'являються. Вони сформувалися впродовж життєвого шляху та існують у ціннісній свідомості, а їх рух до і від ядра зумовлений змінами у характері значимості взаємозв'язків з іншими цінностями.

Для суб'єктно-ціннісного аналізу важливим є постійне наголошення на тому, що здібності розвиваються. Якщо не на рівні теоретичного аналізу, то на рівні практичної психології, значна частина фахівців у тій чи іншій мірі схиляється до константності здібностей. Основна теза застосування цього підходу в педагогічній практиці така: виявити творчо обдарованих дітей для того, щоб управляти розвитком їх здібностей шляхом спеціально організованого навчання. У першій частині цієї тези, у якій ставиться завдання виявляти творчо обдарованих дітей, і міститься приховане ствердження «вродженості» творчих здібностей. Друга частина тези ніби й передбачає розвиток здібностей, але цей розвиток в основному спрямований на поглиблене вивчення окремих навчальних дисциплін за спеціальними програмами або ж створення спеціальних «комфортних» умов для творчого розвитку. При цьому, як правило, не враховують дві вкрай важливі обставини: ту, що виявлені «обдаровані» такими не народилися, а їх здібності з якихось причин розвинулися до високого рівня, і ту, що саме ці причини (а вони відображають індивідуально своєрідні способи реалізації потреби у визнанні в унікальному для кожної людини соціальному середовищі) потрібно класти в основу при конструюванні програм розвитку обдарованості.

В основі суб'єктно-ціннісного аналізу лежить положення про ціннісний розвиток особистості і ціннісні механізми регуляції діяльності. Творча діяльність – не виняток, а скоріше вершинний прояв будь-якої діяльності, і в цьому розумінні вона є метадіяльністю.

Правила суб'єктно-ціннісного аналізу розвитку здібностей та обдарованості. Використання будь-якого методу може бути ефективним за умови чіткого окреслення завдань, які

вирішуються, і застережень щодо інтерпретації результатів та екстраполяції висновків.

У рамках суб'єктно-ціннісного аналізу ми виділяємо ряд правил.

1. Правило релевантності завдань і методів дослідження.
2. Правило контролю стійкості позитивних змін під час формуючих експериментів.
3. Правило обґрунтування застосування номотетичних та ідеографічних методів.
4. Правило контролю характеру взаємодії індивідуальних і соціальних показників у процесі розвитку творчої особистості.
5. Правило пріоритету особистісних показників над діяльнісними.
6. Правило розгляду творчості як метаздібності, здатної поширюватися на інші види діяльностей.

Основні положення суб'єктно-ціннісного підходу до вивчення і розвитку здібностей та обдарованості.

Узагальнюючи дані проведеного аналізу, виокремлюємо основні положення, які характеризують наш підхід до проблеми розвитку здібностей та обдарованості:

- *творчість розглядається з позицій розвитку здібностей; творчі здібності є метаздібностями і розвиваються за законами розвитку здібностей;*
- *творча обдарованість – це не вроджена якість, а вищий рівень розвитку здібностей, який характеризується високими творчими досягненнями;*
- *соціальні стосунки у групі включення і діяльність – однаково важливі умови для розвитку творчих здібностей;*
- *початковим поштовхом до розвитку здібностей є задоволення потреби у визнанні;*
- *усвідомлення успішних стратегій визнання веде до розвитку суб'єктних цінностей, які об'єднують у собі і способи виконання діяльності, і позитивні параметри соціальних очікувань як по відношенню до цієї діяльності, так і по відношенню до її суб'єкта.*

Методики контролю результатів впровадження.

Розробляючи методи розвитку творчих здібностей, ми маємо дотримуватися співвідношення реальних і навчальних завдань, орієнтуватися на соціальний і діяльнісний контексти розвитку творчих здібностей, на проблемні моменти, які стають на заваді процесу переростання окремих здобутків у стратегії і цінності. Основний метод навчання творчості – це включення у реальну

діяльність, спрямовану на реальне визнання, яке має реальну цінність для людини.

Нами розроблено, а викладачами кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка адаптовано до різних вікових періодів **методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ)**, а також систему тренінгів для гармонізації особистості та міжособистісних стосунків на основі ціннісної підтримки.

Дослідження за методикою проводиться в декілька етапів.

Перший етап – це індивідуальна бесіда, спрямована на створення ситуації довіри і співробітництва. У бесіді аналізуються успіхи і невдачі дитини у різних діяльностях крізь призму стосунків з іншими людьми.

РЕФЛЕКСІЯ ЗДІБНОСТЕЙ		ІНДЕКСИ ПРОФІЛІ	СОЦІАЛЬНА РЕФЛЕКСІЯ			
Діалікційний	Якими діяльностями і вміннями ти володієш? Виділи ті, де ти проявляєш таланти. Оціни їх наявність для себе			Назви людей, які оцінюють твої досягнення, вміння. Оціни важливість їх думки для тебе	Референтний колектив	
	вміння	сприя		люди		оцінка
Операційно-когнітивний	Яких вмінь ти хотів би набути чи розвинути? Чому?		Назви людей зі свого оточення, оцінку яких ти хотів би змінити	Особистісно-ціннісний		
	вміння		причини		люди	характеристика
Діалікційний	Виділи окремі дії і операції (в т.ч. мислительні) у найважливіших вмінях і оціни ступінь їх розвитку		Які якості дозволяють тобі досягати успіху?			
	дії і операції		сприя		особистісні якості	оцінка
Операційно-когнітивний	Які мислительні дії і операції ти хотів би набути і розвинути? Чому?		Яких якостей ти хотів би набути як розвинути? Чому?			
	вміння		причини		якості	причини

Рис.2.2. Бланк методики вивчення динаміки здібностей

Другий етап – заповнення спеціально розробленої карти, де досліджуваний виділяє діяльності і вміння, якими володіє, і оцінює їх, виділяє і оцінює рівень розвитку окремих дій і операцій, референтних людей і власні особистісні якості. При цьому

дослідником робиться акцент на оцінку тих показників, які можуть розглядатися як елементи творчості.

Покрокова рефлексія і самооцінка діяльностей і вмінь, якими володіє дитина, мислительних дій і операцій, референтних осіб і характеру їх оцінок та особистісних якостей дозволяють дитині свідомо впливати на процес розвитку здібностей і особистості.

Третій етап – це аналіз кількісних показників. Такий аналіз не є основним, він показує лише деякі тенденції, що супроводжують розвиток здібностей і напрямки цього розвитку. Ми свідомо відмовилися від розробки нормативних показників, що базуються на статистичних даних, однак групові і вікові норми в окремих випадках можуть бути корисними.

Оскільки вивчається динаміка здібностей, то порівняння кількості виділених вмінь, дій, референтних осіб, особистісних якостей та показників самооцінки можуть в окремих випадках показувати напрямки і кризові моменти в розвитку здібностей. Кількісні показники можуть також відображати вікові відмінності за умови, якщо дослідник ставить таке завдання. Загалом, значення кількісних показників не можна перебільшувати, оскільки методика не є діагностичною і не вимірює вираженості окремих здібностей. Найбільший інтерес становлять показники самооцінки, але й вони потребують додаткової інтерпретації.

Четвертий етап – аналіз та інтерпретація даних. Завдання цього етапу – порівняти показники кількох опитувань одного учня з метою виявлення напрямку розвитку здібностей. Методика дозволяє аналізувати зміни у переліку діяльностей, дій та операцій, референтних осіб та характеру самооцінки. Інтерпретація результатів може базуватися на основних та допоміжних показниках. До основних можна віднести показники стійкості, показники динаміки структурних компонентів здібностей та диспропорцій розвитку. Показники стійкості є значимими тоді, коли досліджуваний виділяє достатню кількість (залежно від віку та виду діяльності) показників, які повторюються у кількох зрізах. Можна також вести мову й про стійкість самооцінки. Показники динаміки характеризують зміни, які відбуваються у свідомості досліджуваного від зрізу до зрізу. Порівняння розвитку окремих структурних компонентів здібностей може виявити показники диспропорції розвитку. Диспропорція породжує рух, але рух може бути як у напрямку розвитку, так і в напрямку деградації здібностей. Так, наприклад, коли досліджуваний декларує чимало видів діяльностей, але не виділяє в них окремі дії, операції, тобто не рефлексує мислительних дій, це може свідчити

про поверховість, відсутність передумов для формування стратегій творчої діяльності. Ще одним прикладом диспропорції може бути зміна референтних осіб, які, можливо, вже не будуть поціновувати ті види діяльності, які розвивалися раніше. У цьому випадку можлива зміна напрямку розвитку здібностей. Допоміжні показники можуть вводитися у тих випадках, коли необхідно проаналізувати окремі проблемні моменти. Для цього можна використовувати стандартизовані методики, або окремі процедури обробки, які застосовуються у таких відомих методиках як соціометрія, референтометрія чи методика дослідження ціннісної єдності групи.

П'ятий етап – це здійснення ціннісної підтримки. Зауважимо, що зміст ціннісної підтримки полягає не у роз'ясненні важливості певних суспільних цінностей, а у створенні оптимальних умов діяльності для реалізації завдяки власним здібностям і вмінням потреби у визнанні в контактній соціальній групі. Таким чином, успішні стратегії досягнення визнання генералізуються і набувають ціннісного статусу не за рахунок зовнішнього тиску, а в результаті власної активності особистості. Ціннісна підтримка – це система заходів, спрямованих на створення сприятливих умов для виникнення або збереження суб'єктних цінностей, за допомогою яких людина реалізує потребу у визнанні. Завдання ціннісної підтримки – створити умови для досягнення визнання. Одне з вихідних положень полягає в тому, що не можна дати людині готових цінностей, а можна лише створити умови для того, щоб людина заслужила визнання і, усвідомивши всі його складові, сформувала уявлення про те, якими способами і серед яких людей воно досягається. Йдеться про особливості її здібностей, якими досягається визнання, і особливості життєвого досвіду, в якому зафіксовано обставини успішних чи неуспішних спроб реалізації домагань визнання, тобто життєві цінності людини. З іншого боку, людина не може не враховувати зовнішніх по відношенню до неї характеристик, основною з яких є контактна соціальна група, яка, власне, і є суб'єктом визнання. Зазначимо лише, що як засоби ціннісної підтримки можуть бути використані усна народна творчість у дошкільному та молодшому шкільному віці, груповий соціально-психологічний тренінг – у підлітковому віці, тренінги рефлексивності – у юнацькому тощо.

Зауважимо, що методика є відкритою. Її теоретична основа, завдання, які вона вирішує, і процедура проведення передбачають модифікацію запитань і способу їх постановки відповідно до: 1) особливостей вікового періоду; 2) діяльності, яка досліджується; 3) характеру міжособистісних стосунків, які виявляються; 4) нових завдань, які виникли у результаті попереднього дослідження.

Методика вивчення ціннісної свідомості (МВЦС) побудована на принципах факторно-семантичного моделювання свідомості і є досить складним інструментом, користуватися яким можуть спеціально підготовлені фахівці для вирішення дослідницьких, консультаційних завдань, а також для надання психологічної допомоги.

МВЦС складається з ряду процедур, таких як: виявлення ситуаційно-подієвих груп, виявлення референтних осіб і виділення на основі принципів відображеної і втіленої суб'єктності особистісно значимих якостей (цінностей). На основі факторного аналізу матриці Я + референтні особи x особистісні цінності створюється факторно-семантична модель ціннісної свідомості.

Зауважимо, що моделювання ціннісної свідомості не повинно проводитися з точки зору певної проблеми. Навпаки, воно має здійснюватися в загальноособистісному контексті і тільки на цьому тлі виявляються справжні психологічні проблеми людини. Коли ж відразу почати реконструкцію ціннісної свідомості крізь призму певних проблем, то тоді ми, як правило, стикаємося з клішованими, невідрефлексованими, зовнішніми конструктами, у просторі яких проблема виявляється невирішуваною.

Зміст «Трьох кроків». Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості „Три кроки” орієнтована на гармонізацію стосунків між людьми, на підвищення адаптивності людини у світі, на забезпечення психологічної комфортності особистості. Розвиток здібностей – це засіб досягнення цієї мети. Програма може розпочинатися і в початкових, і в середніх, і в старших класах. Звичайно, при тому, що основні „кроки” цієї програми залишаються однаковими, методичне забезпечення повинно різнитися на основі врахування особливостей вікового і соціального розвитку дітей.

Перший крок. Завдання педагогічного колективу – зробити так, щоб **кожен учень був успішним** в якомусь виді діяльності. Чи буде це навчальна чи позанавчальна діяльність – не так уже й важливо.

Другий крок. Робота педагогічного колективу має бути спрямована на те, щоб **навчити учнів, вчителів та батьків поцінувати досягнення дітей**, а дітей – приймати позитивну оцінку. Це не таке вже й просте завдання, як може видатися на перший погляд. У нашій соціокультурній ситуації більше прийнято вимагати, карати, робити зауваження, попереджувати тощо, а от форми вияву поцінування дуже бідні і недиференційовані.

Третій крок. Завдання школи – зробити так, щоб на кожному

ступені навчання (початкові, середні, старші класи) кожен учень **хоча б тричі** був **успішним** у різних видах діяльності.

Безперечно, що з точки зору методичного та й психологічного забезпечення третій крок найважчий, але він і найважливіший. Для прикладу, виділимо проблему переорієнтації учнів на іншу діяльність, чи на інші аспекти однієї й тієї ж діяльності у тому випадку, коли він уже досяг успіху, отримав визнання і намагається закріпити перемогу. Ще одна проблема – це забезпечення необхідної кількості діяльностей для самоствердження всіх учнів. Третя проблема – це подолання релятивності успіху. Учень має почувати себе першим номером і в тому випадку, коли він переможець всеукраїнської олімпіади з математики, і в тому, коли він ставить намет найкраще від усіх.

Програма „Три кроки” зорієнтована не на те, щоб ще в школі роз'єднати дітей за ознакою різниці у їх здібностях, навпаки, вона спрямована на об'єднання, основане на взаємному поцінуванні і взаємній повазі. Ця програма не обмежується розвитком здібностей, а враховує соціальні аспекти розвитку особистості. Вона дає змогу учневі у шкільні роки не жити дорослими проблемами, а вчитися, робити помилки, шукати себе у різних діяльностях і знайти себе на основі усвідомлення можливості розвитку власних здібностей як засобу реалізації свободи особистості.

Вікові особливості реалізації програми ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки». Історично склалося так, що питання здібностей та обдарованості є предметом загальної психології і часто розглядаються поза контекстом вікового розвитку особистості. Взаємодія з ровесниками й дорослими, що обумовлена віком дітей, закономірності переходу від одного вікового періоду до іншого нерідко залишаються поза увагою. Розгляд здібностей та обдарованості в контексті вікового розвитку особистості дозволить вирішити цілий ряд проблем, таких як врахування механізмів диференціації дітей за здібностями, побудова моделі взаємодії особистісних і соціальних чинників в процесі саморозвитку здібностей та обдарованості.

Попри всю схематичність і вразливість для критики теорії вікової періодизації Д.Б. Ельконіна, все ж вона чи не єдина дає цілісну нелінійну схему розвитку особистості. Ключова характеристика вікового розвитку – провідна діяльність – має безпосереднє відношення до розвитку здібностей. Особливо важливим є те, що виділяються два типи провідної діяльності, що почергово змінюються в процесі вікового розвитку: один з них пов'язаний з операційно-технічними, а інший – з мотиваційно-потребовими компонентами діяльності. Можна припустити, що ці ж

процеси спіралеподібного висхідного розвитку провідних діяльностей певною мірою позначаються і на розвитку здібностей, зумовлюючи діалектичні коливання між віковими вимогами і нормами та особистісною значимістю окремих діяльностей.

Визнання культурно-історичної зумовленості вікового розвитку веде до висновку про значення соціальної ситуації і провідної діяльності для розвитку здібностей. Звідси постає ряд проблем, які необхідно вирішувати в процесі розвитку здібностей. Це, по-перше, проблема зв'язку здібностей з провідним видом діяльності; по-друге, це проблема включення «здібнісних» новоутворень попереднього вікового періоду в наступний; по-третє, це питання про механізми збереження, способів існування і регулюючого впливу набутого досвіду розвитку здібностей.

«Здібнісним» новоутворенням дошкільного віку є розвиток умінь у провідному виді діяльності – сюжетно-рольовій грі. Наслідувальна діяльність дошкільників від початку має синкретичний характер, а вже потім, після вироблення умінь, піддається рефлексії, яка виокремлює окремі компоненти діяльності. Накопичення окремих, розрізнених умінь з метою отримання визнання дорослих і ровесників, і є ціннісним змістом особистісного досвіду, який складає специфічну для цього віку основу розвитку здібностей. Уміння, яких набувають діти в дошкільному віці, не мають якогось помітного значення в процесі суспільного виробництва. Їх функції інші – розвивальні і виосіблювальні. Для дитини важливо щось уміти тому, що визнання дорослих (та й інших дітей) в кінцевому рахунку зорієнтоване саме на вміння. Спеціалізація в окремих уміннях та відмінності, зумовлені індивідуальними особливостями дітей, – це передумови виосіблення дитини з-поміж інших.

Кожна дитина спочатку стає **особливою** завдяки тим умінням, яких вона набуває, а згодом стає **особистістю**, завдяки індивідуальному напрямку розвитку цих умінь.

У **молодшому шкільному віці** завдяки особливостям провідної діяльності – учіння – розвиваються пізнавальні процеси і, як одне з базових новоутворень, формуються узагальнені способи розумових дій.

Ті окремі вміння, яких набувають діти в дошкільному віці, є недостатніми для адаптації у світі з тисячами можливих діяльностей. Виникає необхідність виокремити спільні для всіх умінь характеристики – знання, які можуть бути перенесені на інші види діяльностей. Загальну схему співвідношення між уміннями і знаннями дав Г.С. Костюк – узагальнені знання стають компонентами здібностей, входять до складу умінь людини діяти, оперувати ними при розв'язанні нових задач. З точки зору розвитку здібностей, оволодіння узагальненими способами розумових дій

через рефлексію предметних дій і операцій є основою для формування загальних здібностей. Те, що це збігається із провідною роллю учбової діяльності, мабуть, не є випадковістю, а скоріше – закономірністю, пов'язаною з культурно-історичною ситуацією розвитку суспільства. Учіння забезпечує як розвиток пізнавальних процесів, так і мотивації, і вольової регуляції, які входять до структури здібностей.

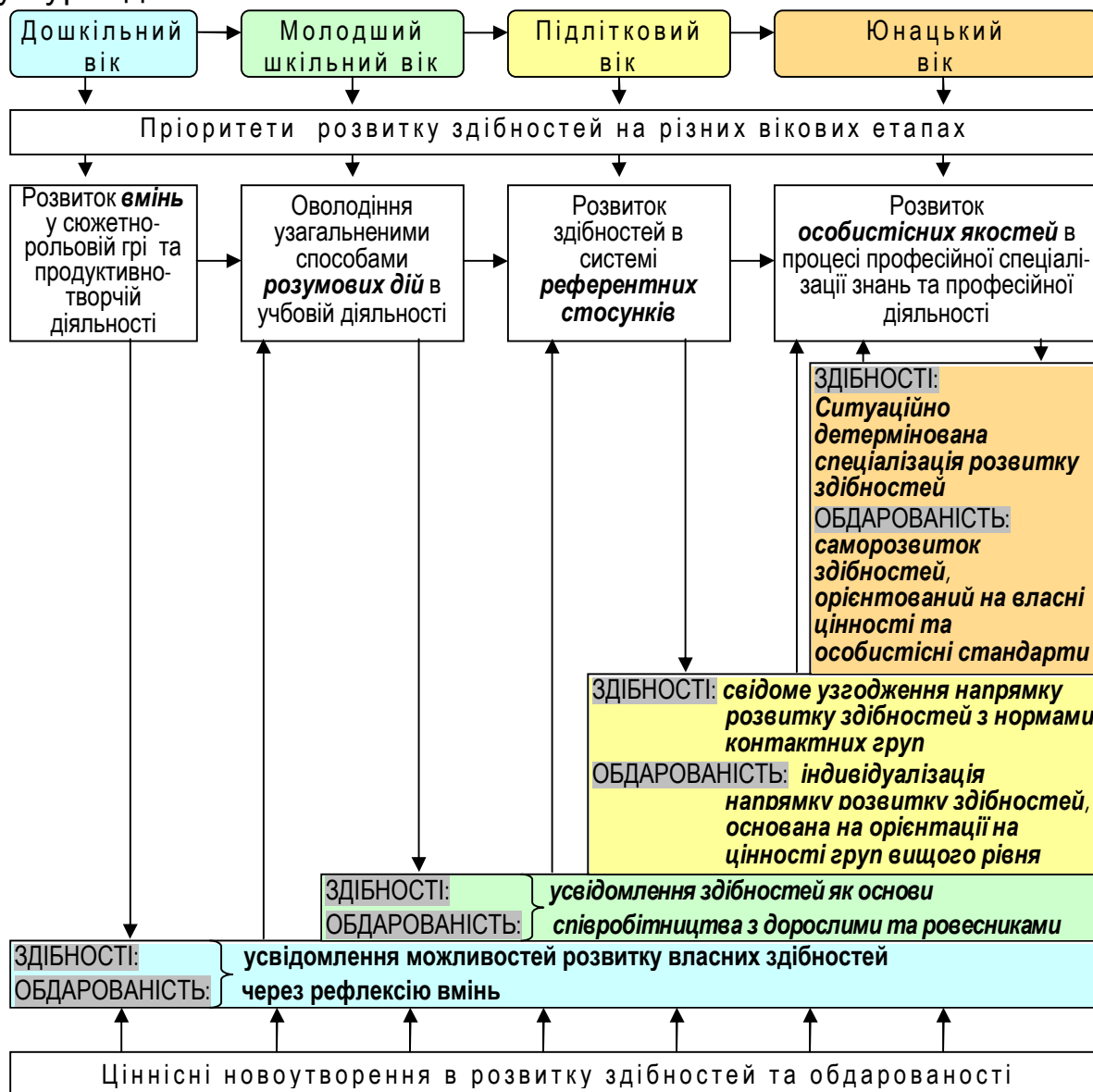


Рис.3. Вікові та ціннісні особливості розвитку здібностей

У підлітковому віці ситуація доволі різко змінюється – розвиваються переважно соціальні компоненти здібностей у системі референтних стосунків. Через притаманні цьому віку групові процеси (активізацію потреб у належності, у самоствердженні тощо) відбуваються процеси, які Л.Фестінгер означив як соціальну валідацію здібностей. Питання про смисл розвитку тих чи інших здібностей (чи припинення розвитку) підлітками часто вирішується в

контексті цінностей референтної групи.

Як правило, кожен підліток включений в декілька соціальних груп, у кожній з яких є особи, яких можна означити як ситуативно референтних (зазначимо, що референтність може бути й зі знаком «-»). В якому напрямку піде розвиток здібностей залежить, очевидно, як від особистісної значимості осіб з різними векторами референтності, так і від того рівня розвитку здібностей, з яким дитина підійшла до підліткового віку. Можна припустити, що розвиток тих чи інших здібностей спонукатиме підлітків до пошуку відповідних референтних груп, які створюватимуть ціннісне поле для самовдосконалення. Сказане не означає, що підлітки обов'язково схиляються до груп, де розвиваються якісь конкретні здібності, наприклад, музичні чи математичні. Конкуренція за визнання в таких випадках нерідко призводить до зміни напрямку розвитку здібностей. У підліткових групах розвивається здатність до свідомого взаємного поцінування успішності в різних видах діяльності. Це стимулює диференціацію за здібностями, розвиток індивідуальності підлітків, але водночас утруднює застосування розвивальних педагогічних впливів для розвитку здібностей всіх членів групи в одній діяльності.

За нормальних умов розвитку особистості, в останньої має відбутися генералізація цих уявлень і спрямування їх в бік автономізації. Це, як правило, відбувається в процесі усвідомлення діалектичної суперечності між особистісним розвитком і спеціалізацією здібностей в професійній діяльності. Думається, що у старшому юнацькому віці, якщо не власний досвід, то рефлексія чужого приводить до думки про те, що на фоні можливих різких змін як у соціальному оточенні, так і в сфері професійної діяльності особистісні якості є тим транситуаційним утворенням, яке дозволить швидко й успішно адаптуватися до змін, не втрачаючи особистісної ідентичності.

Особистісний розвиток, початок якого пов'язувався з розвитком окремих вмінь у дошкільному віці, у юнацькому пов'язується з розвитком стійких особистісних якостей ціннісної свідомості, основу яких складає ціннісний досвід, накопичений у процесі розвитку, спеціалізації та індивідуалізації здібностей. Особистісні цінності, пов'язані з розвитком здібностей, водночас є і соціально обумовленими (бо кому потрібні здібності до діяльності, які не є суспільно корисними), і індивідуально специфічними, особливими, оскільки відображають в кожному окремому випадку результат соціалізації особистості через оволодіння певним поєднанням діяльностей із сотень можливих.

Особистісні цінності, які регулюють саморозвиток здібностей, не є винятково телеологічними. Для більшості людей важливість набутих ними вмінь чи освоєних розумових дій визначається не досягненням певних значимих рубіжних цілей, а здатністю

адаптуватися до мінливих умов життя і можливістю вирішувати поточні проблеми.

Варто зауважити, що в цьому контексті цінність є суб'єктивним, внутрішнім утворенням, а відтак, ціннісного забарвлення набувають не тільки і не стільки результати діяльності, а й способи їх досягнення: окремі вміння, мисленнєві стратегії тощо.

Як і розвиток здібностей, розвиток обдарованості також пов'язаний із особливостями ціннісної регуляції в окремі вікові періоди. Раніше, з допомогою біографічних досліджень, нами було встановлено, що для розвитку творчо обдарованої особистості в дошкільному віці ключову роль відіграють зразки для наслідування, у молодшому шкільному – ситуації співробітництва з дорослими, у підлітковому – конкуренція за визнання у референтній групі, в юнацькому – орієнтація на цінності груп вищого рівня, у дорослому віці – орієнтація на власні цінності. Всі названі вікові періоди є важливими, але особливо виділяються підлітковий та юнацький вік, де посилюються процеси, пов'язані з соціальною стратифікацією людей за напрямками і рівнем розвитку здібностей. Тенденція до розвитку обдарованості закріплюється лише за тими, хто подолав протидію контактного соціального оточення, вийшов за межі його ціннісного впливу, знайшовши підтримку у загальнолюдських цінностях.

Якщо з описаних вище позицій розглядати існуючі педагогічні програми розвитку здібностей, то стає очевидним, що вони в тій чи іншій мірі не враховують закономірностей вікового розвитку. Намагання одночасно інтенсифікувати розвиток всіх компонентів здібностей поза віковим контекстом веде до конфлікту між дитиною і віковими нормами розвитку, які регулюються соціальним оточенням. Розвивальні впливи сприймаються дитиною як зовнішні, як такі, що непотрібні їй особисто в тій життєвій ситуації, в яку вона включена і яку здатна досягнути та відрефлексувати.

Шлях до обдарованості лежить через засвоєння загальних способів сприймання, мислення, способів дій, долучення до тих культурно історично зумовлених способів функціонування психіки, які виникають на різних етапах вікового розвитку. З кожного вікового періоду дитина має винести як щось загальне, спільне, те, що її об'єднує з іншими дітьми цього віку, так і щось індивідуальне, відмінне, те, що робить її особливою. Концентрація педагогічних впливів винятково на одній із цих діалектично пов'язаних ланок розвитку навряд чи можлива, особливо тоді, коли йдеться про розвиток здібностей у зв'язку з життєвими перспективами людини.

Іншими словами, людина має зрости до рівня обдарованості, долаючи труднощі та набуваючи ціннісного досвіду. Можна, створювати умови, за яких цей процес буде з'являтися з більшою ймовірністю, але не можна його прискорити, бо на кожному віковому

етапі обдарована особистість має сама пройти через усі випробування.

Організаційно-методичні засади реалізації програми. Реальність завжди багатша за будь-які теоретичні передбачення. У процесі реалізації програми «Три кроки» виникатимуть «мікровідкриття», які стосуватимуться методів організації взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу, окремих організаційних прийомів, методів впливу тощо. Використання цих напрацювань іншими учасниками експерименту, особливо в публікаціях і повідомленнях на науково-методичних конференціях, має супроводжуватися посиланнями на авторів.

Співтворчість учасників програми «Три кроки» забезпечується розподілом функціональних обов'язків між науковою і впроваджувальною частинами експерименту. Основний принцип такого розподілу – це точне визначення зобов'язань сторін.

Наукове керівництво проекту забезпечується кафедрою соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка, яка:

- розробляє загальну теоретичну модель проекту (О.Л. Музика – автор програми ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки»);
- науковий супровід і підтримку окремих частин проекту (створення ситуацій успіху, розробка загальних механізмів поцінування досягнень, принципів переключення учнів на інші форми діяльності в ситуаціях мотиваційного виснаження, надання ціннісної підтримки тощо) забезпечують наукові співробітники кафедри соціальної та практичної психології;
- організовує і проводить семінари з методичного забезпечення програми «Три кроки» (спільно з учасниками експерименту);
- організовує наукову довідку публікацій учасників семінарів;
- здійснює пошук наукових грантів на проведення досліджень, здійснення публікацій та оплату відряджень учасників експерименту;
- організовує консультації з поточних питань впровадження програми «Три кроки».

Впровадження програми «Три кроки» здійснюється закладами освіти на основі окремих угод, що підписуються з кафедрою соціальної та практичної психології.

Заклади освіти:

- організовують додаткову оплату вчителям, які беруть участь в експерименті;
- беруть участь (організаційну і фінансову) в організації науково-методичних семінарів з проблем впровадження програми і в підготовці публікацій;

- організують співпрацю з органами місцевого самоврядування, батьками, позашкільними закладами з метою реалізації програми;
- налагоджують адаптацію існуючих форм планування і звітності до умов реалізації програми «Три кроки»;
- розроблять систему заохочень педагогів і учнів – учасників програми, висвітлення результатів у засобах масової інформації.

Вчителі-учасники програми:

- адаптують власний педагогічний досвід і методичні розробки до основних принципів програми «Три кроки»;
- включають у плани (поурочні, плани виховної роботи) заходи і методичні прийоми, пов'язані з реалізацією програми «Три кроки»;
- ведуть щоденники, готують проміжні і підсумкові звіти із впровадження програми;
- готують публікації з узагальнення педагогічного досвіду впровадження програми «Три кроки».

Вимоги до педагогів, які беруть участь в реалізації програми. Керівники шкіл та вчителі, які впроваджують програму «Три кроки», повинні знати її теоретичні засади і поділяти основні принципи, на яких вона базується:

- розвиток здібностей дітей (навчальних, академічних, соціальних, здібностей до окремих видів діяльностей, творчих) – основна мета навчально-виховного процесу;
- перш, ніж вибрати сферу спеціалізації здібностей, діти мають набути досвіду досягнення успіхів у різних діяльностях;
- учитель поважає право учня на вибір навчальної дисципліни, в якій він переважно розвиває свої здібності. При цьому оволодіння іншими навчальними дисциплінами має бути на достатньому рівні;
- учитель не фіксується на розвитку навчальних і академічних здібностей, а включає в сферу поцінування досягнень дитини здібності до окремих діяльностей та творчі здібності;
- учитель допомагає учням рефлексувати і осмислювати діяльнісні та особистісні здобутки з метою їх інтеграції в ціннісний досвід особистості;
- учитель має приділяти значну увагу взаєминам дітей з метою усунення деструктивної конкуренції, негативних почуттів (зздрості, агресії), які спричиняються досягненнями окремих дітей і породжують групові норми і санкції, що стримують розвиток здібностей;

- вчитель створює ситуації взаємного поцінування досягнень, в основі яких лежить розгалужена система прийомів визнання успіхів як окремого учня, так і груп учнів, що мають високі результати у певних галузях діяльності.

Контроль результатів. Впровадження програми передбачає чотири лінії контролю та оцінки результатів

- 1) контроль і оцінка виконання планів роботи вихователів, вчителів, адміністрації шкіл;
- 2) повторні дослідження динаміки здібностей, виконані за допомогою МВДЗ та МВЦС;
- 3) порівняння суб'єктивно-психологічних показників (самопочуття, настроїв, задоволеність стосунками) з аналогічними у контрольних групах;
- 4) порівняння об'єктивних показників (високі досягнення в навчальній, науковій діяльності, в мистецтві, спорті, відсутність негативних проявів (наркоманія, бешкети тощо), вступ до ВНЗ та працевлаштування).

Особливості впровадження програми при викладанні окремих дисциплін. Програма «Три кроки» є досить гнучкою, сприятливою до основних освітніх пріоритетів і може бути відразу впроваджена у навчальному закладі. Однак, з метою кращої адаптації впровадження може бути й покроковим, частковим – в декількох групах дитячого навчального закладу чи декількох класах школи. В останньому випадку зростає відповідальність класного керівника, до якого переходять функції координатора діяльності всіх учителів, які викладають у цьому класі.

Як при повному, так і при частковому впровадженні програми у навчальному закладі призначається особа, яка несе відповідальність за результативність впровадження програми «Три кроки». Як правило, це заступник директора з науково-методичної роботи чи методист ДНЗ.

Впровадження програми і організація виховної роботи у співпраці з позашкільними навчальними закладами. Людей, які досягли успіхів бодай у кількох діяльностях, об'єднує творчість. Людей, які ніколи не досягали успіху, об'єднують агресивні емоції по відношенню до успішних людей і комплекси власної неповноцінності.

На жаль, шкільна система організована так, що не дозволяє задовольнити основну соціальну потребу – потребу у визнанні – значній кількості дітей. Шкільна стратифікація породжує відмінників, які загалом почуваються впевненими і поцінованими, та

невідмінників – групу значно численнішу, яка потерпає від нестачі визнання і плакає в собі комплекс меншовартості. Позашкільні початкові заклади мають дуже важливе значення для цих дітей, вони дають їм можливість „компенсації на корисній стороні життя” (А. Адлер). У позашкільних закладах можливе те, що неможливе в школі, але звичайне у житті – вибір гуртка, вибір керівника, зміна виду занять та ін. На жаль, існує тенденція до уподібнення форм і методів позашкільної роботи до навчально-виховної роботи в школі. Це проявляється у намаганні замінити суб’єктно-спонтанний пошук учнем „свого” гуртка тестуванням „профпридатності”, введенні таких показників ефективності, де „плинність” гуртківців розглядається як значний недолік у роботі.

На нашу думку, для гармонійного розвитку особистості позашкільні навчальні заклади мають забезпечити розвиток різноманітних здібностей учнів, з одного боку, і можливість вільного вибору для учнів на шляху розвитку цих здібностей, – з іншого. ***Розвиток здібностей є умовою для важливого життєвого вибору людини – стати на шлях розвитку обдарованості чи піти по іншому шляху.*** Якщо розвиток здібностей – це пряме завдання і школи, і позашкільних закладів, то розвиток обдарованості – прерогатива свободи вибору дитини.

Результати впровадження програми. На завершення спробуємо окреслити відмінності між учнями, які навчаються в умовах традиційного навчання і в умовах програми „Три кроки”. Традиційна освіта ділить людей на дві нерівні групи: менша – це успішні учні, це відмінники, або ті, які розвивають здібності в одній галузі. Більша група – це аутсайтери, учні, які фактично не відчували радості успіху і визнання. Безумовно, неуспішні учні фактично виносять зі школи почуття невпевненості та комплекси неповноцінності. Але навіть успішні учні є досить вразливими з точки зору пластичності розвитку здібностей. Рання спеціалізація ніби консервує спрямованість людини на якусь одну діяльність, а життєва ситуація може пропонувати зовсім інші. Зіткнувшись із труднощами в реалізації своїх здібностей, такий успішний учень через свою негнучкість дуже часто стає неуспішною людиною, навіть не намагаючись самореалізуватися в іншій діяльності.

Гіпотетичний учень, який навчався за програмою „Три кроки”, має окремі недоліки і цілий ряд переваг порівняно з традиційним учнем. Традиційний успішний учень має поглиблені відносно програмних вимог знання з однієї-двох навчальних дисциплін. Це нібито має допомогти йому навчатися у вузі. Іншими словами, так зване поглиблене навчання просто дублює вузівські програми. Гіпотетичний учень не має таких поглиблених знань. У вузі протягом

2-4 семестрів він не відпочиває, а активно працює, щоб оволодіти цими знаннями, при цьому формується його воля і мотивація. Основні ж переваги гіпотетичних учнів, які за роки навчання за програмою „Три кроки” принаймні 10 разів були успішними у різних видах діяльності такі:

1. Вони переконані, що здібності розвиваються.
2. Вони знають, що шлях до успіху лежить через працю.
3. Вони мають психологію переможця і не здаються при перших труднощах.
4. Вони орієнтовані не на окрему діяльність, а на успіх і визнання в будь-якій діяльності.
5. Вони здатні до особистісного росту, оскільки спрямовані на визнання через розвиток власних здібностей.
6. Вони здатні поцінювати досягнення інших людей.
7. Вони адаптивніші і здатні творчо пристосовуватися до мінливих умов життя.

Учень має сам робити вибір, розвивати йому здібності до рівня обдарованості чи ні. Зазначимо, що досвід соціальної взаємодії в процесі оволодіння десятьма діяльностями на високому рівні не лише розвиває мотивацію досягнення, внутрішню мотивацію і волю, а й робить вже дорослу людину стійкішою і витривалішою у плані соціальної адаптації.