

системи особистісно-ділових якостей керівника. Узагалі інноваційні процеси мають такі цикли розвитку: становлення, активне формування, трансформування.

Таким чином, організаційно-педагогічні умови формування професійної готовності керівника до інноваційного управління навчальним закладом значною мірою залежать від інноваційного потенціалу навчального закладу, рівня інноваційної культури, яка не зводиться лише до суми знань, а передбачає нову якість навчально-виховного процесу, кардинальні, базові перетворення в змісті, формах і методах навчання та виховання, в управлінні закладом, у переведенні його з режиму функціонування в режим розвитку.

**Висновки.** Формування професійної готовності керівника до інноваційного управління навчальним закладом значною мірою залежить від інноваційного потенціалу навчального закладу, рівня інноваційної культури, яка не зводиться лише до суми знань, а передбачає нову якість навчально-виховного процесу, кардинальні, базові перетворення в змісті, формах і методах навчання та виховання, в управлінні закладом, у переведенні його з режиму функціонування в режим розвитку. Один з напрямів вирішення проблем готовності керівника до інноваційного управління навчальним закладом полягає у вивченні сучасного розвитку системи загальної середньої освіти під впливом зміни внутрішніх і зовнішніх факторів, що дає змогу встановити взаємозв'язок між змінами загальної середньої освіти та тенденціями розвитку управління нею.

### **Література**

1. Десятов Т.М. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом / [Т.М. Десятов, О.М. Коберник, Б.Л. Тевлін та ін.]. – Х. : Основа, 2003. – 240 с.
2. Житник Б.О., Павлютенков Є.М., Маслікова І.В. Методологічні проблеми дослідницької діяльності вчителя / [Б.О. Житник. Організація дослідницько-експериментальної роботи в сучасній школі ; Є.М. Павлютенков. Дослідницька діяльність як продуктивна освітня послуга методичного менеджмента ; І.В. Маслікова]. – Х. : Основа, 2008. – 160 с.
3. Мармаза О.І. Управління навчальним закладом / О.І. Мармаза, О.М. Касьянова, В.В. Григораш та ін. – Х. : Веста : Ранок, 2003. – 152 с.
4. Свободнова Н.О. Педагогічні інновації як передумова розвитку інноваційного управління / Н.О. Свободнова // Персонал. – К. : МАУП, 2006. – № 11. – С. 19–24.
5. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом / Є.М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.
6. Шакуров Р.Х. Социально-психологические аспекты управления: руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. – М. : Просвещение, 1990. – 208 с.

КОВАЛЕНКО О.А.

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОМПЛЕКТУВАННЯ КЛАСІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Характерною рисою сучасного періоду розвитку педагогічної теорії та практики є те, що наукові колективи, окремі вчені й школа, у відповідь

на соціальний запит суспільства та держави, пропонують немало інновацій у справі навчання покоління, що підрастає. В основу більшості із цих інновацій покладено ідею Є. Бондаревської, що особистість, яка формується, має право бути залученою до особистісно орієнтованого педагогічного процесу гуманістичного типу [2].

Положення, відповідно до якого грамотно організований педагогічний процес будується з опорою на аналіз досягнутого рівня розвитку учня й на цій інформаційній базі сприяє його подальшому зростанню, переходу на вищий рівень, вважається у педагогіці загальноприйнятим. Однак реалізувати індивідуальний підхід у ситуації фронтального співвідношення “вчитель – клас” досить важко: в умовах класно-урочної форми проведення занять, а також інших форм масової роботи складно одночасно тримати на обліку велику кількість (до 30–35) особистісних характеристик і коригувати педагогічний вплив відповідно до їх особливостей. На практиці нерідко можна спостерігати, що клас уявляється вчителю або у вигляді розмитої, аморфної “плями”, або у вигляді сукупності абсолютно несхожих індивідуальностей. Досвідчені вчителі відшуковують шляхи для індивідуалізації підходів в умовах фронтальної роботи. Оскільки цей вид індивідуалізації, як правило, безпосередньо пов’язаний з типологічною диференціацією класного колективу, то він у педагогіці дістав назву диференційованого підходу. Його сутність полягає в тому, що в результаті операцій з виявлення типологічного складу аудиторії остання умовно розбивається на певну кількість груп, відповідно до особливостей яких учитель й організовує свої зусилля: шукає та відбирає засоби для повноцінного педагогічного впливу на кожен з груп і клас у цілому. Ю. Бабанський слушно зауважив, що знання диференційовано-групових форм роботи полегшує зусилля вчителів, зменшує кількість учнів, які потребують особливого індивідуального підходу, і дає змогу швидше досягти бажаних цілей навчання. Саме тому диференційований підхід і виступає способом оптимізації навчання [3].

Проблема диференційованого підходу до навчання досить часто висвітлюється на сторінках педагогічної літератури (наприклад, у працях Ю. Бабанського [3], І. Лернера [6], Н. Тализіної [7], І. Якиманської [8] та ін.).

**Метою статті** є визначення теоретичних основ та організаційно-педагогічних умов здійснення моніторингу ідентифікації академічної обдарованості в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Як свідчить аналіз праць вищезазначених науковців, диференційований підхід базується на коректній типоутворювальній і діагностичній основах, що, у свою чергу, інтегрує в педагогіку дані й дослідницькі методики різних галузей наукового знання: філософії, психології, соціології тощо. Як відомо, розвиток будь-якої науки буде стримуватися, якщо вона буде замикатися лише в своїх межах. Сучасний період характеризується інтересом педагогів (учених і практиків) до результатів, які отримуються в суміжних наукових дисциплінах: взаємопроникнення наук часто призводить до їх взаємодоповнення і є своєрідним каталізатором для активізації педагогічної думки. Звичайно, отримана в результаті зазначених міждисциплі-

нарних зв'язків інформація повинна підлягати повноцінній педагогічній інтерпретації, завдяки якій власне й розкривається її педагогічний зміст. Визначені положення дають змогу побудувати дії вчителя з реалізації диференційованого підходу в загальноосвітній школі.

По-перше, для формування типологічних структур учнів необхідно висунути науково аргументовані критерії типологізації. Цей етап є досить важливим, оскільки точність і коректність відбору критеріїв визначає точність та коректність самої типологічної структури. Водночас слід зазначити, що якість (або якості) особистості, яка формується в педагогічному процесі, найчастіше являє собою основний типоутворювальний критерій.

По-друге, необхідно розробити засоби педагогічної діагностики рівня розвитку відібраних критеріїв типологізації. Процедура типологічної діагностики аудиторії школярів, на якій базується диференційований підхід, досить складна, вимагає часу, уваги й безпосередньо залежить від теоретичної підготовки вчителя, його діагностичної майстерності.

Засоби діагностики повинні враховувати вікові й інші демографічні фактори. Якщо вони базуються на тестових методиках, то необхідна їх перевірка на валідність і надійність. На сучасному етапі існують розроблені основи теорії педагогічної діагностики, а також широкий спектр діагностичних інструментів і процедур, які можуть стати відправним імпульсом для творчих пошуків у цьому напрямі. Значну педагогічну цінність має дослідницький апарат, створений у межах психології, соціальної психології, соціології. З метою забезпечення репрезентативності діагностичних методик корисно використовувати засоби математичної статистики. Тут відкриваються перспективи, змістовий контур яких полягає в тому, що на основі визначення кількісних характеристик рівнів розвитку учнів можна виділити й описати певні типологічні структури.

По-третє, необхідно проаналізувати типологічну структуру конкретної аудиторії, у якій буде здійснюватися педагогічний процес. Такий аналіз поєднує в собі результати діагностичних інструментальних процедур і досвід спостереження за учнями, завдяки якому кількісні показники набувають специфічної "стереоскопічності". Типологічні структури конкретної аудиторії корисно порівняти з типологічними структурами, які спостерігаються в генеральній сукупності школярів, а також зі структурами, наявними в класах інших учителів.

По-четверте, необхідно відібрати з арсеналу наявних педагогічних засобів впливу на учнів ті, які найбільш повно відповідають типологічній структурі й особливостям аудиторії, а також розробити адекватні ситуації педагогічних засобів і форм роботи. Зазначений відбір та розробка, як правило, здійснюються на фоні прогнозу, педагогічного передбачення, тобто уявлення про те, якого результату можна досягти, здійснюючи спеціально організований, педагогічно доцільний вплив. Пошук ефективних методик опосередкований також формами роботи, у межах яких планується реалізувати диференційований підхід, і соціально-демографічними характеристиками конкретної аудиторії школярів. Осмислення наявного досвіду крізь

призму інформації, отриманої в результаті діагностичних процедур, а також власна педагогічна творчість дають змогу реалізувати диференційований підхід.

Усі зазначені вище етапи знаходять своє відображення в реальному педагогічному процесі. Побудова педагогічної ситуації взаємодії за типом: “учитель – відносно гомогенна група школярів” (у педагогіці називається зовнішньою диференціацією) здійснюється на факультативах та інших додаткових заняттях. Але педагогічний вплив як в умовах класно-урочної системи, так і на різних позакласних заходах, як правило, поширюється не лише на представників певної типологічної групи учнів. Найчастіше вчитель має справу з деякою кількістю груп учнів одночасно (внутрішня диференціація), що ускладнює роботу й вимагає інших, на відміну від першої ситуації, педагогічних впливів і методичного забезпечення. Тут методичні засоби умовно можна звести до трьох основних груп: а) ті, які забезпечують диференціацію діяльності учнів на заняттях і в домашній роботі в зв'язку з їх типологічними особливостями; б) ті, які дають змогу поєднати інтереси різних типологічних груп; в) ті, які забезпечують взаємодію учнів різних типологічних груп під час колективного заняття.

Ураховуючи наведені положення, спробуємо теоретично обґрунтувати ідентифікацію й відбір академічно обдарованих учнів молодшого шкільного віку для комплектування класів для навчання академічно обдарованих учнів початкової школи, яке здійснюватиметься на засадах зовнішньої диференціації.

Майже до початку ХХІ ст. в науці панувала думка про те, що діагностика дитячої обдарованості належить до суто психологічних проблем і має розв'язуватися на двох рівнях – теоретичному та психометричному. Теоретичний рівень передбачає створення концепції академічної обдарованості, основні положення якої є вихідними для розробки психодіагностичних процедур і методики досліджень, спрямованих на виявлення академічно обдарованих дітей та молоді. На психометричному рівні розробляється діагностичний інструментарій ідентифікації академічної обдарованості особистості відповідно до прийнятої концепції обдарованості.

Одним із перших учених, який здійснив спробу обґрунтувати концептуальні засади вимірювання обдарованості та створити на цій основі методику виявлення обдарованих людей, був англійський учений Ф. Гальтон (1822–1911 рр.). Засновник диференціальної психології вважав, що розумова обдарованість безпосередньо пов'язана із сенсорною чутливістю. На думку Ф. Гальтона, можливості розуму тим вищі, чим тонші органи чуттів уловлюють і диференціюють відмінності в зовнішньому світі. Обґрунтовуючи свою позицію, учений зауважував, що при ідіотії сенсорні здібності людини виявляють себе порушеними. Отже, в обдарованій людини вони мають бути вищі за норму. Тому до діагностичного інструментарію виявлення обдарованості Ф. Гальтон включив методики, спрямовані на вимірювання гостроти зору та слуху, фізичної сили й латентного часу реакції тощо [4].

Проте практична перевірка концепції й побудованого на ній діагностичного підходу не підтвердила теоретичних припущень Ф. Гальтона. Так, учений був переконаний у тому, що представники соціальної еліти й біологічно, й інтелектуально перевершують представників соціальних низів, а чоловіки набагато розумніші й талановитіші за жінок. Але результати обстежень, проведених на Лондонській міжнародній виставці здоров'я у створеній Ф. Гальтоном у 1894 р. антропометричній лабораторії показали, що за рядом показників (наприклад, за гостротою зору) жінки перевершували чоловіків, а вчені нічим не відрізнялись від звичайних відвідувачів виставки [4].

У першій половині ХХ ст. серед науковців, які досліджували проблему ідентифікації обдарованості, панувала думка про тотожність обдарованості й інтелекту та про необхідність її вимірювання за допомогою спеціальних тестів.

Засновник системи оцінювання обдарованості на основі визначення показника IQ (intelligensquotient) А. Біне (1857–1911 рр.) запропонував у процесі її визначення вимірювати загальні здібності до пізнавальної діяльності (навчання) за двома основними параметрами: сформованістю пізнавальних функцій та успішністю засвоєння соціального досвіду [1].

У подальшому послідовники А. Біне при оцінюванні академічної обдарованості відмовилися враховувати рівень оволодіння соціальним досвідом. У науковий і практичний обіг були введені спеціальні культурно-вільні тести, які дають змогу вимірювати рівень інтелектуального розвитку людини незалежно від впливу факторів навколишнього середовища (прогресивні матриці Дж. Равена, культурно-вільний тест Р. Кеттелла тощо).

Проте, як свідчать результати багаторічних досліджень, високий коефіцієнт інтелекту, який з'являється в дитинстві, ще не гарантує, що ця дитина стане видатним ученим, художником, керівником (лідером) тощо. Причину цього явища виявила теоретична психологія. Аналіз тестових завдань, які традиційно використовуються в тестах на інтелект, починаючи з перших варіантів, створених на початку ХХ ст., і закінчуючи комплектами аналогічних методик другої половини ХХ ст., довів, що практично всі ці завдання активують і виявляють лише один вид мислення – логічне (конвергентне). А для досягнення успіхів у науці, мистецтві, практичній сфері необхідне не стільки вміння встановлювати закономірності, дотримуватися заданого алгоритму, скільки вміння нестандартно, оригінально мислити, знаходити нові проблеми та незвичні шляхи їх розв'язання (творчі вміння).

Одним із перших практиків, який звернув увагу на цю невідповідність, був американський учитель і психолог Е. Торранс. Спостерігаючи за своїми учнями, він дійшов висновку, що успіхів у творчій діяльності досягають не ті діти, які гарно навчаються, і не ті, які мають дуже високий коефіцієнт інтелекту (IQ). Точніше, ці показники (успіхи в навчанні та високий інтелект) можуть бути в дитини, але вони не є обов'язковими гарантами майбутніх і теперішніх успіхів у житті. Для творчості, а саме це вимагається від талановитої людини у будь-якій сфері, необхідним є дещо інше [10].

Е. Торранс одним з перших розробив методики для виявлення творчих здібностей дітей. Для тих, хто продемонстрував високий коефіцієнт інтелекту, почали проводити спеціальні випробування рівня творчих здібностей – застосовувати тести креативності. Найбільшої популярності набули тести Е. Торранса [10], Дж. Гілфорда [5].

У подальших дослідженнях з'ясувалося, що для реалізації особистості в творчості необхідним є особливе поєднання рівнів розвитку логічного мислення (конвергентного, яке виявляється за допомогою тестів інтелекту) та творчого (дивергентного) мислення. Але слід пам'ятати: який би набір тестів не використовувався для виявлення обдарованості, результати одноразових вимірювань не є надійними показниками, за якими можна було б з високим ступенем точності ідентифікувати обдарованість.

Протягом останніх десятиріч проблема створення концептуальних моделей обдарованості продовжує залишатися однією з найбільш інтенсивно обговорюваних у світовій психолого-педагогічній науці. Різні моделі нових, часто оригінальних концептуальних рішень пропонують багато дослідників (Ю. Бабаєва, Е. де Боно, Д. Богоявленська, Е. Гонг, В. Дружинін, К. Клюне, О. Матюшкін, В. Панов, Дж. Рензуллі, С. Рис, О. Савенков, Р. Стернберг, А. Танненбаум, Дж. Фельдхаусен, Дж. Фрімен, М. Холодна, В. Шадриков, В. Юркевич та ін.). До найбільш популярних у світовій педагогіці сучасних теоретичних моделей обдарованості можна віднести концепцію, розроблену американським дослідником Дж. Рензуллі. Відповідно до теорії Дж. Рензуллі, обдарованість являє собою поєднання трьох основних характеристик: інтелектуальних здібностей, які перевищують середній рівень; креативності; наполегливості (мотивація, орієнтована на завдання) [9]. У своїй теоретичній моделі він урахував знання (ерудицію) та сприятливе навколишнє середовище.

Розроблена Дж. Рензуллі концепція передбачає, що контингент обдарованих дітей може бути значно ширшим, ніж під час їх ідентифікації за тестами інтелекту або тестами креативності. Дослідник запропонував відносити до категорії обдарованих тих дітей, які виявили високі показники хоча б за одним з параметрів. При цьому з метою подолання недоліків, притаманних короткочасним дослідженням з ідентифікації дитячої обдарованості, Дж. Рензуллі із співробітниками почав застосовувати довготривалі організаційно-педагогічні моделі діагностики, зокрема модель “турнікету” [9]. У межах цієї моделі процес ідентифікації обдарованих дітей являє собою лонгітюдне дослідження, яке передбачає тривале спостереження за дитиною під час її навчання в масовій школі.

З урахуванням наведених вище положень нами було визначено організаційно-педагогічні умови здійснення моніторингу ідентифікації академічної обдарованості в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

*Перша умова.* Виявлення академічно обдарованих дітей є тривалим (лонгітюдним) процесом, пов'язаним з аналізом процесу розвитку конкретної дитини. Ефективна ідентифікація обдарованості за допомогою певної

одноразової процедури тестування є неможливою. Тому замість одноментного відбору академічно обдарованих дітей необхідно спрямовувати зусилля на поступовий, поетапний пошук академічно обдарованих дітей у процесі їх навчання за спеціальними навчальними планами та навчальними програмами, тобто процес ідентифікації академічної обдарованості повинен мати лонгітюдний характер.

*Друга умова.* Програма ідентифікації академічної обдарованості в учнів початкової школі повинна мати комплексний характер. Психометричні тести можуть використовуватися як одне з багатьох джерел додаткової інформації в межах програми ідентифікації академічно обдарованої дитини, але в жодному разі як єдиний критерій для прийняття рішення про те, що цей учень є “академічно обдарованим” або “академічно необдарованим”. Застосування тестів інтелекту та креативності має ряд жорстких обмежень:

1. Більшість тестів на інтелект були створені не для виявлення інтелектуальної обдарованості, а для інших цілей. Так, інтелектуальна шкала Векслера для дітей (оригінальний варіант WISC, а також його модифікації) призначалася для визначення рівня загального інтелекту (для виявлення затримки в розумовому розвитку), тест структури інтелекту Амтхауера (SIT) – для цілей профорієнтації та професійного відбору, диференціальний тест здібностей (DAT) – для прогнозу академічної успішності тощо. Лише в деяких тестах було передбачено оцінку максимально високих результатів: у культурно-вільному тесті Кеттелла (CFT – C), в ускладненому варіанті тесту “Прогресивні матриці” Равена (A – PMR). Але їх застосування для діагностування обдарованості також зазнає серйозної критики. Що стосується тестів, то показники дивергентної продуктивності також не є однозначними, єдиними й достатніми індикаторами творчих можливостей дитини.

2. Багато тестів на інтелект вимірюють конкретну інтелектуальну здібність, тобто сформованість конкретних розумових операцій. Отже, існуючі психометричні тести інтелекту, фіксуючи його компоненти, не торкаються зв'язків між ними, не охоплюють системності його прояву.

3. Результати тестування залежать від ситуації, в якій воно проводиться, емоційного стану дитини. Причому, чим більш обдарованим є учень, тим більша ця залежність. Тому психометричні тести погано прогноують рівень досягнень саме в академічно обдарованої дитини.

4. Слід розмежовувати дані, одержані в ході тестування, і вирішення долі дитини. Діагностична ситуація є наслідком впливу багатьох факторів, тому рішення слід приймати з урахуванням причин отриманих тестових результатів.

5. В умовах використання традиційних психометричних тестів багато ознак академічної обдарованості дитини не враховуються через особливості процедури тестування. Зокрема, традиційні психометричні тести, зорієнтовані на оцінювання результатів діяльності, не придатні для діагностування ознак обдарованості, оскільки ці ознаки характеризують способи

діяльності обдарованого учня. Унікальність обдарованого учня полягає в тому, що все, щоб він не зробив, обов'язково буде відрізнятися від того, що може зробити інший (у тому числі не менш академічно обдарований) учень. Йдеться про таку інструментальну ознаку, як вираженість індивідуальних стилів діяльності, специфічних способів вивчення реальності, насамперед, пізнавальних стилів, таких як кодування інформації, переробка інформації, постановка та вирішення проблеми, пізнавальне ставлення до світу. До цієї ознаки академічної обдарованості традиційні тестові процедури не "чутливі".

*Третя умова.* Проблема виявлення академічно обдарованих учнів має чітко виражений етичний аспект. Ідентифікувати школяра як "обдарованого" або як "необдарованого" на цей момент означає штучно втрутитися в його долю, заздалегідь визначити її суб'єктивні очікування. Багато життєвих конфліктів "обдарованих" або "необдарованих" приховано в неадекватності й легковажності вихідного прогнозу їх майбутніх досягнень. Слід урахувати, що дитяча академічна обдарованість не є гарантом таланту дорослої людини, і, далеко не кожний талановитий дорослий був у початковій школі академічно обдарованим.

*Четверта умова.* З урахуванням специфіки академічної обдарованості в молодшому шкільному віці найбільш адекватною формою ідентифікації ознак цього виду обдарованості є психолого-педагогічний моніторинг, який має відповідати таким принципам:

1) комплексного оцінювання. Обстеження має бути всебічним, комплексним. Необхідно вивчити рівень розвитку не лише інтелектуальних, а й творчих здібностей, рівні психо-соціального та фізичного розвитку, охопити по можливості більш широкий спектр здібностей учня. Важливо пам'ятати й про якісний бік оцінки, яка також прямо стосується принципу комплексного оцінювання. Йдеться про виявлення співвідношень у структурі психіки дитини рівнів розвитку окремих функцій і здібностей;

2) тривалості. Діагностичне обстеження, яке проводиться з метою виявлення рівня академічної обдарованості учнів початкової школи, має бути лонгітюдним;

3) використання тренінгових методів і завдань. Як правило, діагностичні методики, орієнтовані на разове обстеження, вимагають від учня виконання серії спеціальних, стандартизованих завдань. За результатами виконання й здійснюється оцінювання. Тренінгові методики розробляються з іншою метою. Насамперед, це цілі корекції й розвитку. У процесі цього розвитку можна реалізувати тривалу діагностику й цим зняти деякі психологічні перепони, які неминуче виникають під час разових обстежень. Дитина, яка завдяки їм залучена до тривалого обстеження, може поступово, звільнившись від стресів, виявити свої істинні здібності;

4) врахування потенційних можливостей учня початкової школи. Більшість спеціалістів схиляються до того, що при оцінюванні академічної обдарованості дитини слід оцінювати не тільки й не стільки актуальні, скільки потенційні можливості. До того ж у педагогічному та соціальному ас-



пектах значно важливішим є не те, що демонструє учень у цей момент, а те, чого слід чекати від нього в майбутньому;

5) опори на екологічно валідні методи діагностики. До екологічно валідних належать, як правило, методи оцінювання реальної поведінки та діяльності учня в реальних, а не штучних, лабораторних ситуаціях (зазвичай створюваних у процесі тестування);

6) принципу всебічності. У діагностичному обстеженні мають брати участь не лише психологи, педагоги, фізіологи, а також батьки й учні. Для кожної категорії учасників слід розробити спеціальний методичний інструментарій. Лише порівняння даних може створити картину, максимально наближену до істини;

7) участі учнів початкової школи в оцінюванні власної академічної обдарованості.

*П'ята умова.* Психолого-педагогічний моніторинг ідентифікації академічної обдарованості в учнів початкової школи має три етапи: попереднього пошуку, оцінно-корекційний, заключного відбору.

1. Етап попереднього пошуку. Основний зміст роботи на цьому етапі полягає в збиранні попередньої інформації про учнів. Джерелами інформації є психологи, педагоги, батьки, лікарі, самі учні. Для батьків використовуються такі методики, як “карта обдарованості”, “інтелектуальний портрет” тощо. Вихователям пропонуються методика визначення схильностей дитини, “карта інтересів дошкільнят” і методика “інтелектуальний портрет”. Для практичних психологів пропонуються методики, традиційні для визначення рівня інтелектуального розвитку: тести Д. Векслера, Дж. Равена й ін., для оцінювання творчого мислення – адаптовані варіанти “короткого тесту творчого мислення (фігурна форма)” Е. Торранса, методики Дж. Гілфорда, методики виявлення рівня психосоціального розвитку, спрямованості (мотивації, що домінує) особистості. Вивчається також і сфера фізичного розвитку дитини. Участь дитини в діагностуванні власної обдарованості на цьому етапі зводиться до виконання тестових завдань. Зібрана таким способом інформація дає змогу створити перше уявлення про кожну дитину, яка буде навчатися в класі для академічно обдарованих учнів.

2. Оцінно-корекційний етап. У діагностичній схемі він орієнтований на уточнення, конкретизацію інформації, одержаної на етапі її пошуку. Акцент зміщується з разових обстежень на заняття за спеціальними програмами. Вони спрямовані на розвиток продуктивного мислення (уроки мислення), пізнавальних процесів, мовлення, фізичний розвиток, розвиток психосоціальної сфери. Діти дошкільного віку виявляються залученими до спеціальних занять, спрямованих на їх психосоціальний, інтелектуально-творчий і фізичний розвиток з паралельною метою діагностичного обстеження. Періодично в ході цих занять (зазвичай під виглядом самостійних і контрольних робіт) проводиться індивідуальне й колективне обстеження дітей з використанням широко відомих психодіагностичних методик (Дж. Рамена, Е. Торранса та ін.). Систематичність, тривалість цієї роботи покликані додатково гарантувати достовірність одержаної інформації про майбутнього учня.

3. Етап заключного відбору. На цьому етапі узагальнюються відомості, одержані в результаті лонгitudного дослідження, порівняння, що забезпечує отримання інформації, яка дає можливість з більшою впевненістю говорити про ступінь академічної обдарованості дітей і, що особливо важливо, є досить надійним базисом для побудови прогнозу розвитку кожної з них.

**Висновки.** Отже, відбір академічно обдарованих школярів серед учнів початкової школи здійснюється за лонгitudним принципом, що забезпечується створенням гомогенних груп шляхом поступового, поетапного пошуку академічно обдарованих дітей у процесі їх навчання за спеціальними навчальними планами та навчальними програмами.

До подальших напрямів дослідження слід віднести дослідження теоретичних основ навчання відібраних академічно обдарованих учнів початкової школи.

### **Література**

1. Бине А. Измерение умственных способностей : [монография] / А. Бине ; пер. с фр. – СПб. : Союз, 1998. – 432 с.
2. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульгневич. – Ростов н/Д. : Творческий центр “Учитель”, 1999. – 560 с.
3. Бабанский Ю.К. Педагогика : [учеб. пособ. для пед. ин-тов] / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин [и др.] ; под ред. Ю.К. Бабанского. – [2-е изд., доп. и перераб]. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с. – (Министерство просвещения СССР).
4. Гальтон Ф. Наследственность таланта: законы и последствия : [монография] / Ф. Гальтон. – М. : Мысль, 1996. – 269 с.
5. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления : [сб. переводов с нем. и англ.]. – М. : Прогресс, 1965. – С. 433–456.
6. Лернер И.Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления / И.Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования : [сб. статей]. – М. : Педагогика, 1983. – С. 137–160.
7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология : [учеб. пособ. для сред. пед. завед.] / Н.Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.
8. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
9. Renzulli J. What Makes Giftedness: Reexamining a Definition / J. Renzulli // Edition T. Psychology and Education of the Gifted / edited by Barbe W.B. and Renzulli J.S. – New York : Irvington Publishers, Inc, 1981. – P. 55–65.
10. Torrance E. Assessing the furthererres earch of creative potential / E. Torrance, L.K. Hall // J. Ofcreativebehavior. – 1980. – № 1. – Vol. 14. – P. 1–19.

КУРІННА А.Ф.

## **ПИТАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СЕМАНТИКИ В ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ: СЛОВОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД**

Проблема семантичної структури слова та лексико-семантичних процесів постійно перебуває в колі спостереження багатьох науковців. Питання лексичної семантики в різний час розглядали такі лінгвісти, як: Ю. Апресян, Л. Васильєв, В. Виноградов, В. Звєгінцев, Ю. Караулов, Е. Кузнецова, Є. Най-