

Контролюючи, наприклад, засвоєння теми “Написання значущих частин слова”, розділу “Орфографія” учням 6-го класу пропонуються завдання:

1) вписати із словника 6 слів з префіксами *пре-*, *при-*, *прі-*, скласти з ними речення.

2) який словник допоможе перевірити правильність виконання завдання: записати слова, вставляючи пропущені букви (*e*, *u*): *оз...ро*, *оч...рет*, *дер...во*, *пов...ртайся*, *в...рба*, *з...лені*, *ум...ватися*, *підв...ди*.

Отже, ми виявили, що орфографічний словник можна використовувати на різних етапах уроку.

### *Література*

1. Словник української мови. В 10 т. – К.: Наукова думка, 1930. – Т.І.
2. Російсько-український словник ділової мови / Укл. П.Підмогильний, Е.Плужник. – К.: Час. 1992. – С.5-10.
3. Орфографічний словник / Укл. С.П.Головащук. – К.: Освіта, 1994. – С.5–40.
4. Орфографічний словник української мови / Укл. А.А.Бурячок. – К.: Наукова думка, 1995. – С.3-90.
5. Орфоепічний словник української мови / Укл. М.І.Погрібний. – К.: Радянська школа. 1986. – С.5-25.
6. Беляєв О.М. Сучасний урок української мови. – К.: Рад. школа, 1981. – С.37–40.
7. Векслер Р.П. Орфографічний словник у самоосвіті вчителя // УМЛШ. – 1983. – №3. – С.65-69.
8. Векслер Р.П. Тлумачний словник на уроках мови // УМЛШ. – 1983. – № 9. – С.69-82.

*Жуковський В.М.*

### **КОНЦЕПЦІЯ ПРАГМАТИЗМУ ПРО МОРАЛЬНО-ЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У США**

Прагматизм як філософська течія виник у США у другій половині XIX століття в епоху інтенсивного розвитку науки і техніки, а як філософія освіти й педагогічна практика набув поширення згодом у XX столітті. Розвиток ідей прагматизму збігся з періодом активної соціальної, політичної й освітньої реформи в американському суспільстві, відомої як прогресивний рух, котрий тривав з кінця 1890 років до входження США у Першу світову війну в 1917 році. Прагматизм став магістральним напрямом американської педагогіки і школи XX століття. Головна мета філософії та освіти прагматизму – виховати в молодого покоління суголосні якості, відповідні вимогам суспільного життя.

Провідним теоретиком і практиком прагматизму в галузі освіти став Джон Дьюї (John Dewey, 1859-1952), який розвинув ідеї перших прагматистів, і вишукував їх у

систему, яку вважав за доцільне називати інструменталізмом, оскільки ідеї були для нього “інструментами”, необхідними для вирішення людських проблем. Соціальна концепція освіти Дьюї стала також основою його експерименталізму, який розглядав мислення і діяльність невід’ємними складниками досвіду. В експерименталізмі Дьюї концепція досвіду найповніше проявляється у взаємодії організму з оточуючим середовищем. На думку вченого, кожний експериментальний епізод збагачує моральний досвід людини, а для успішної життєдіяльності необхідне вивчення процесу вирішення моральних проблем, які виникають у суспільному житті [7, С. 94].

Дьюї відмовився від традиційних філософій ідеалізму та реалізму, які ґрунтуються на метафізичній концепції моральних цінностей, – був переконаний, що ці теоретичні науки сформулювали недосконалу систему морального виховання, ізольовану як від особистого життя людини, так і соціальних реалій. Дьюї пропонує активну соціальну концепцію людського інтелекту, який, розвиваючись через взаємодію між людьми, може динамічно впливати на моральну поведінку учнів.

На відміну від багатьох традиційних філософів-ідеалістів та реалістів, які підносили ієрархію моральних цінностей до невід’ємного елемента всесвіту, Дьюї був моральним релятивістом, цебто вважав, що моральні цінності – результат відповідей людини на різноманітні ситуації довкілля. Для Дьюї найбільшим недоліком в ієрархічній системі моральних цінностей є те, що людина знаходиться з-посеред великого різноманіття суперечливих ієрархій, кожна з яких ґрунтується на певній претензії, очевидності й відповідності певним принципам. Дьюї обґрунтовує положення про свідому людську поведінку й наукову базу моралі. Його етична система обмежена суб’єктивним досвідом особистості, у якому виробляються норми моральної поведінки, – критерії оцінки людських вчинків. Загальнолюдський досвід, відрефлексований у науці, мистецтві і культурному спадку поколінь, відіграє другорядну роль у системі морального виховання Дьюї [4, С. 124].

Дьюї та його послідовники основною метою школи вважають формування характеру учнів та їх моральне виховання. Це зовсім не означає, на думку прагматистів, що школа повинна займатися формуванням конкретних рис характеру чи виховання певних моральних якостей. Для прагматистів єдина реальність – конкретна ситуація і досвід вирішення певної моральної проблеми. Майбутнє для послідовників прагматизму невідоме, тому, стверджує Дьюї, дитину неможливо підготувати до чогось певного в житті [8, С. 11]. Основне завдання морального виховання, за філософом, полягає у виробленні методу моральної поведінки. Під ним Дьюї розуміє здатність індивідуума проаналізувати конкретну моральну ситуацію й обрати тип поведінки, який веде до успішного розв’язання певної проблеми. Потрібно виховувати так, вважають прагматисти, щоб особистість могла адаптуватися до мінливих ситуацій, відчувала себе впевненою в світі, який постійно оновлюється [4, С. 125].

У проблемному навчанні вчитель швидше спрямовує навчально-виховний процес,

ніж керує ним. Його роль у тому, щоб допомагати учням, яким потрібна порада, котра впливає з вимог вирішення конкретної моральної проблеми. У прагматизмі виховні цілі більшою мірою належать учневі, ніж учителеві.

Учителі, використовуючи проблемний метод у моральному вихованні, мусять бути терплячими. Прагматисти вважають, що експансія може привести школярів до прискорених результатів, що обмежує гнучкість, необхідну при вирішенні моральної проблеми в майбутньому. Неправильно розуміючи суть морального виховання, учителі нерідко помиляються, прагнучи від учнів правильних відповідей у найкоротший час. І це змушує їх обходити процедурні вимоги експериментального дослідження учнями моральних ситуацій.

Як помічники в процесі морально-етичного виховання, учителі-прагматисти повинні дозволяти школярам приймати навіть помилкові моральні рішення і відчувати наслідки своїх дій. Таким чином, на думку прихильників прагматизму, учні швидше почнуть виправляти самі себе. Дьюї не має на увазі, що дитячі примхи будуть диктувати процес морального виховання. Учитель як досвідчена людина повинен сприяти, щоб моральні рішення допомагали моральному розвитку учнів [7, С. 104-105].

Оскільки джерело моралі за теорією інструменталізму знаходиться в суб'єктивному досвіді особистості, то не йдеться про особливий предмет та будь-яку вербалізацію в моральному вихованні. Найбільш ефективно морально-етичне виховання, стверджує Дьюї, відбувається під час діяльності, коли дитина вступає в реальні стосунки з іншими людьми. У методах морального виховання, вважають прагматисти, акцент робиться на активності дитини, а не пасивному засвоєнні відповідного матеріалу. Метод, який має на увазі поглинання інформації, розвиває індивідуалізм і конкуренцію там, де необхідно формувати суспільний дух і моральну свідомість людей [8, С. 24]. За дотримання вказаних умов, стверджують інструменталісти, уся діяльність школи сприятиме вихованню моральної поведінки.

При відповідній організації школи, вважають прагматисти “кожний предмет, кожний метод навчання, кожний випадок шкільного життя буде навчати моралі” [4, С. 125]. У цьому зв'язку Дьюї і його послідовники висунули декілька вимог стосовно організації школи, як суспільної установи, тісно пов'язаної з життям, поза як в ізольованій школі можна створити лише формальні моральні ситуації. Спосіб моральної поведінки, який можна сформувавати у цих ситуаціях, буде придатний лише для вирішення шкільних питань, а не життєвих проблем. Щоб виконати завдання морального виховання, школа мусить бути суспільством у мініатюрі [4, С. 126].

Шкільні програми морального виховання повинні бути насичені матеріалом, наближеним до життя, і відповідати інтересам і бажанням дитини. Вони повинні надавати учням можливість розв'язувати моральні ситуації, які б допомогли їм підвищувати рівень суспільного життя. Культурний спадок минулого можна включати в програми у тому випадку, якщо він допоможе зрозуміти і конкретизувати сьогоденні особисті й суспільні моральні проблеми [6, С. 129].

За Дьюї, єдиним результатом морального виховання є розвиток або перебудова морального досвіду, який веде до керівництва і контролю наступним. Моральний розвиток, за Дьюї, означає, що індивід набуває розуміння зв'язків між різними видами досвіду та навчальними епізодами.

Мета морального розвитку, за Дьюї, заперечує акцент традиційної школи на доктрині моральної підготовки. Згідно з нею, учні виховуються для підготовки до майбутніх подій і моральних ситуацій, які мають статися після закінчення школи. На противагу цьому, Дьюї стверджував, що відкладання дії до закінчення школи, означає підготовку учнів до життя у світі, який відрізнятиметься від того, до якого їх підготували в школі. Замість того, щоб чекати якоїсь віддаленої майбутньої дати, учні повинні працювати над вирішенням нагальних моральних проблем. Використовуючи сьогоднішній досвід, школярі будуть застосовувати інтелектуальний метод, який стане придатним до вирішення моральних проблем як в теперішньому, так, і майбутньому.

Критика доктрини моральної підготовки витікала з концепції дитини. Дьюї відкидав погляд на дитину як мініатюрного дорослого. Не поділяв також погляду про те, що дитина зіпсована через вроджену гріховну природу людини. Відкидаючи архаїчне поняття зіпсованої дитячої природи, Дьюї також не поділяв погляду Руссо на дитячу природу як повністю добру. Для Дьюї дитинство – фаза розвитку людського життя, бо моральна дитина, стане моральною дорослою людиною.

Для Дьюї суть морального розвитку людини полягає в реконструкції її морального досвіду і сприяє формуванню такого ж майбутнього досвіду. Таке реконструювання, вважає Дьюї, може бути особистим і соціальним. Тоді як кожний індивід має особистий моральний досвід, така ж універсалія людства є суспільною. За Дьюї, особистий і суспільний моральний досвід тісно поєднуються. Для індивідуума і групи сучасна моральна ситуація відображає їхнє особисте і колективне минуле. Майбутня моральна поведінка впливає з теперішньої ситуації.

Упродовж відносно довгої історії прагматистської педагогіки відбулись істотні зміни, які, однак, не торкнулись базових принципів морально-етичного виховання. Науково-технічний прогрес і антагонізм двох систем у 1960-1970 роках значно підвищили вимоги до працівника виробництва. У свою чергу перед школою було поставлено завдання розвивати у підростаючого покоління інтелект, творчість, ініціативу, а також виховувати вміння поводитися з людьми і формувати не просто “хороших громадян”, а людей, відданих американському суспільству і здатних активно захищати його інтереси. З метою виховання в дусі існуючої ідеології і моралі у США організується масовий вплив на молоде покоління.

На відміну від прагматистів першої половини ХХ століття у згаданих роках основна увага зосереджується не на засвоєнні знань, умінь і навичок, а на формуванні відповідних відносин, поведінки і творчості в набутті й застосуванні знань, вироблення морального ставлення до себе та оточуючих. Окрім того, американськими вченими були сформульовані якості, притаманні “особистості, яка повністю функціонує”, не-

знання яких ускладнює й формування.

У 1970 роках у США продовженням ідеї прагматизму стала популярною концепція “самореалізації” (*self-realization*), або “соціальної самореалізації” (*social self-realization*), яка значно вплинула на теорію і практику американської школи. Самореалізація визначається по-різному, але всі її означення передбачають вираження свого “я”, тобто актуалізацію прихованих здібностей і потенційних можливостей учнів [2, С. 128]. Етичні погляди авторів цієї теорії (Ерл Келлі, Карл Роджерс, Абрахам Маслоу, Артур Комбс) не оригінальні. Вони – варіанти суб’єктивної етики, де джерелом моралі є “я” людини [4, С.128].

Як стверджують представники теорії самореалізації, людина народжується, маючи “істотну внутрішню натуру, котра притаманна особистості і зазвичай чинить опір” [9, С.35]. Це положення про вроджену натуру, яка включає в себе не тільки анатомічні особливості, але й здібності й таланти, типові для багатьох американських теоретиків. Вроджена натура, за А.Масловим, – основа неповторного, унікального особистісного “я”, джерело всього доброго, що є в людині. Це світ “досвіду, емоцій, бажань, страху, надій, любові, поезії, мистецтва і фантазії” [9, С.47].

Американські вчені виходять з положення про те, що людина народжується на світ з уже готовим апаратом внутрішнього “я”, який включає не лише біологічні потреби, але й здібності і талант, а отже, важливим принципом теорії морального виховання вважається виявлення і розгортання цього внутрішнього “я” [2, С.129].

Теорія самореалізації категорично заперечує зовнішні стандарти і наперед встановлені правила моральної поведінки. Як і в інструменталізмі, це мотивується постійними змінами життя і невизначеністю майбутнього. “Людина не буде шукати твердих основ, на яких стоятиме все своє життя, – пише Е.Келлі – вона розуміє, що єдине, що вона знає про майбутнє, – напевне, це те, що завтра буде іншим, ніж сьогодні” [9, С.19].

Однак у теорії самореалізації підкреслюється важливість моральних переконань та ідеалів для поведінки людини. “Людині для життя, – пише А.Маслов, – потрібні цінності, філософія життя, релігія або її сурогат так, як потрібні сонце, кальцій чи любов. Однак, – продовжує він, – сучасний світ – це моральний вакуум. Усі зовнішні, нав’язані людям моральні ідеали в цьому світі зазнали невдачі, і в людини немає нічого, заради чого варто було б померти” [9, С.42]. А.Маслов доходить висновку про те, що особистість повинна сама створити свої власні цінності та переконання, які витікають з її “внутрішньої природи” [4, С.128].

У концепції “самореалізації” значне місце посідає проблема моралі. Як і Дж.Дьюї, сучасні прагматисти заперечують існування й об’єктивного джерела. Вони стверджують, що для моральної поведінки людям не потрібні заздалегідь сформульовані керівні принципи чи правила. Індивід вибирає ту поведінку, яка його задовольняє в даний момент [2, С.131].

Кінцевою метою і вищим благом людини послідовники теорії самореалізації вважають вивчення і створення свого внутрішнього світу, організацію життя і моральної поведінки за вимогами суспільства. І це має бути розумна поведінка, оскільки, як пише Роджерс, хибна є думка про те, що підсвідомі імпульси, якщо їх не контролювати, ведуть до руйнації самої людини і її оточення. Навпаки, більш здоровими людьми є ті, хто “заглиблюється в підсвідоме і несвідоме, цінує їх примітивні процеси і не боячись користується ними, приймає імпульси цих областей, не контролюючи їх” [9, С.45]. Ідеал особистості – це людина, яка самореалізується, не боячись виявити найбільші глибини свого “я” [4, С.129].

Моральне виховання в школі витікає з основних положень цієї теорії. Її автори заперечують необхідність використання певної програми. Як і послідовники інструменталізму, вони вважають, що вся обстановка в школі, включаючи програму занять і взаємовідносини вчителів та учнів, має підкорятися цьому процесу. Пропонується мати справу не стільки з мисленням, скільки зі світом підсвідомого в людині, “зі світом почуттів, відносин, вірувань, сумнівів, страху, любові, ненависті”. Прихильники теорії самореалізації радять ліквідувати розклад, уроки, дзвінки, тобто всю жорстку регламентацію, яка заважає учням працювати над тим, що вони вважають важливим і цікавим для себе [9, С.191].

У доброзичливій моральній обстановці школи людина, стверджують автори теорії самореалізації, буде собою, збереже унікальність, і внутрішні імпульси будуть керувати її моральною поведінкою [4, С.130]. Прихильники теорії самореалізації прагнуть виключити оцінки, нагороди і покарання, оскільки вони заважають моральному самовиявленню особистості, змушують її щось чинити всупереч власній природі; намагаються змінити виховну роль учителя, перетворивши його з керівника і “того, хто примушує” в “дружнього представника суспільства, який розуміє людей і вміє створювати моральні ситуації, у яких особистість може вільно проявити свої моральні цінності і показати, на що здатна” [9, С.95]. Згідно з положеннями теорії самореалізації педагогічна техніка вчителя, способи його впливу на учнів з метою стимулювання процесу морального виховання спрямовуються на виявлення внутрішньої природи індивіда, створення умов для розкриття того, що в ньому було закладено [2, С.129-130].

Загалом, моральна обстановка в школі повинна бути вільною, щоб дитина не боялася бути собою, допускати помилки в поведінці і робити те, що вона думає і хоче. Лише в такому випадку, підкреслюють автори теорії самореалізації, будуть створені сприятливі умови для розкриття внутрішнього морального світу, котрий складає основу моральних переконань дитини. Для їх утвердження важливо, щоб учня завжди супроводжувало відчуття успіху. Невдачі, заявляють Комбс і Келлі, не зміцнюють людей. Школа повинна бути “моделлю суспільства, але звільненою від тих негативних і руйнівних сил, які є в ньому” [9, С.106]. У школі потрібна така моральна обстановка, коли кожен відчуває себе корисним і таким, що досягає успіху. Щоб добитись

цього, автори теорії самореалізації рекомендують “перед кожною дитиною в класі ставити такі цілі і завдання, які відповідають її здібностям” [4, С.130].

Зусилля вчителя в процесі морального виховання учнів повинні бути спрямовані на створення атмосфери дозволеності, яка відкриває індивіду ініціативу вибору. Важливим в процесі морального виховання школярів автори теорії самореалізації вважають метод психоаналізу, або психотерапії. Вони стверджують, що з його допомогою можна звільнити людей від хибних переконань, загальноприйнятих, але неправильних моральних цінностей, від страхів і невпевненості. До психотерапії відносять не тільки консультації, але й рольові ігри, соціодрами та інші прийоми. Вчителю рекомендується використовувати такі методи як самоуправління, різні види рольової гри тощо, що дозволяють учням поводитися на основі вільного морального вибору [2, С.131].

З характеристики теорій морального виховання в американській педагогіці можна визначити дві тенденції у вирішенні питання. Перша – створення позаісторичних законів і правил поведінки людини, з використанням факту наявності окремих елементарних, відвічних правил співжиття, вироблених людством в ході його розвитку. У цих теоріях також робиться спроба сформулювати “вічну”, спільну для всіх людей мораль. Друга тенденція полягає в тому, щоб вивести певну суб’єктивну мораль із досвіду особистості чи її підсвідомого “я” [4, С.131].

Натепер Україна прагне збудувати правове демократичне суспільство та інтегруватись у європейську і світову спільноту. Одним із завдань сучасної української освітньої системи у цьому зв’язку є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, сприяння збереженню й продовженню культурно-історичної традиції, виховання здорового способу життя, формування моральної життєвої мотивації і здатності протидії проявам бездуховності [5, С.2-3].

Незважаючи на прийняття низки концептуальних документів, становлення нової системи виховання в Україні, вважає міністр освіти і науки В.Г.Кремень, ще не відбулося. Можливо тому що, високі морально-етичні почуття, які завжди були окрасою душі людської, нині відсунуто на периферію професійного й громадського інтересу. Спеціальні дослідження і звичайні життєві спостереження засвідчують серйозні проблеми. Освітяни ведуть нерівну боротьбу за душі своїх вихованців з лавиною насилля, низькопробної ерзац-культури, поширенням наркоманії. Сексуальна вседозволеність, “еротизація” свідомості й поведінки підлітків зумовлюють прискорення початку статевого життя, ранні вагітності, невиліковні хвороби. Створення сприятливого для виховання дітей та молоді інформаційно-культурного простору – першорядна запорака духовного оздоровлення, “очищення” виховної атмосфери суспільства. Завданням сучасного виховання є якомога повніше передати майбутнім поколінням культурні надбання та позитивний досвід попередників [3, С.6]. У цьому зв’язку важливим є належне виховання молодого покоління України і творче застосування з цією метою міжнародного досвіду морально-етичного виховання.

Оцінюючи висунуті Дьюї і його послідовниками проблеми і вимоги в галузі мо-

рального виховання, важко не погодитися з декотрими. Навряд чи можна заперечити ідею навчання, яке прищеплює моральні цінності, чи висунути аргументи проти тісного зв'язку школи із суспільним життям, чи морального виховання дитини в процесі її активної діяльності. Інструменталісти також роблять окремі точні зауваження в певних питаннях організації морального виховання в школі [4, С.126].

Разом з тим, основні положення, на яких вибудована система морального виховання інструменталізму, не ведуть до наукового вирішення проблеми. Так, релятивізм, який пропагується концепцією прагматизму у ставленні до моральних цінностей, є великою загрозою для моралі. Він, як правило, з'являється там, де послаблюється духовний компонент свідомості людини і суспільства. Релятивізм – зручна форма оправдання “вигідного для людини” зла. Сам термін “загальнолюдські цінності” нечіткий і тому допускає різне його трактування як цінностей пролетарського інтернаціоналізму, так і ідеологію космополітизму. Багато з українських педагогів вважають, що зміст морального виховання складають абсолютні, вічні цінності, що мають вселенський характер, а знання “загальнолюдської моралі” без віри в морально-етичні ідеали є неефективним [1, С.104-105].

Інструменталізм виявляється не здатним сформулювати змістовні цілі морального виховання. Він обмежує особистість вузькими рамками індивідуального досвіду, куди і вміщує джерело моральних цінностей. На думку українських вчених, суть морального виховання полягає в тому, що людина розвиває і утверджує в собі природну схильність до добра та готовність відстоювати його в собі і в навколишньому житті [1, С.101].

Ідея морального виховання, яке прищеплює морально-етичні цінності, не може бути повною мірою зреалізована в системі інструменталізму, тому що конкретні рекомендації щодо зміни шкільних програм призводять до крайнього утилітаризму, нехтування культурним досвідом людства і засвоєння учнями системи моральних знань. Загалом теорія морального виховання інструменталізму замість формування свідомої моральної поведінки на науковій основі, як декларує, породжує індивідуалізм, позбавляє молодь високих цілей і перспектив і, по суті, виправдовує аморальну поведінку. Недоліки цієї системи яскраво виявились, коли вона стала широко практикуватись у школах США. Сучасні критики Дьюї вважають, що його етична система зіграла невелику роль у аморальності молодого покоління, котра притаманна сучасному американському суспільству [4, С. 126].

Сформовані значною мірою на основі концепції прагматизму і неопрагматизму елементи американської культури, через засоби масової комунікації, телебачення, музику, літературу, комп'ютерні програми тощо сьогодні все більше входять в українське суспільство, пропагуючи секс, насилля, всездозволеність, швидкий успіх і тілесні насолоди. Українські педагоги повинні знати потенціал концепції прагматизму, на якій були виховані покоління американців, і її можливі наслідки для виховання особистості.



### *Література*

1. Вишневецький О.І., Кобрій О.М., Чепіль М.М. Теоретичні основи педагогіки: Курс лекцій / За ред. О.Вишневецького. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 268 с.
2. Катыерева В.А. Буржуазные концепции “самореализации” и их влияние на теорию и практику американской школы // Советская педагогика. – 1975. – № 8. – С.128-135.
3. Кремінь В.Г. Освіта в Україні // Освіта України. – 2001. – № 47. – С.6.
4. Малькова З.А. Некоторые теории нравственного воспитания в американской педагогике // Советская педагогика. – 1966. – № 10. – С.120-130.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (Проект). – К., 2001. – 16 с.
6. Childs J. L. Education and Morals. – N.-Y., 1950. – P. 129
7. Gutek G.L. Philosophical and Ideological Perspectives on Education. – Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1988. – 323 p.
8. Moral principles in Education. – N.-Y., 1959. – P.11
9. Perciving, Behaving, Becoming. – NEA, Washington, 1962. – 205 P.

*Защинська С.,  
Національний педагогічний університет  
імені М.П.Драгоманова*

### **ВИЯВЛЕННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ**

Механізм функціонування сучасного суспільства вимагає все більшої кількості спеціалістів. І якщо в науку прийдуть дійсно розумні, талановиті спеціалісти, то економічна користь держави буде надзвичайно великою.

У зв'язку з цим одним із важливих завдань учителя є виявлення і навчання здібних до вивчення історії дітей з творчими потребами і створення якомога більше сприятливих умов для збереження і розвитку їх потенціалу. Щодо здібностей, то вони з'являються і розвиваються лише в процесі відповідної діяльності. Знавцем історії не зможе стати людина, яка не докладася для цього зусиль. Самі ж здібності не зводяться лише до знань, умінь, навичок індивіда, хоча і виявляються саме через них. Здібностями вважають психічні явища, які є підґрунтям для набуття знань, умінь, навичок [1]. Є дві групи здібностей: загальні і спеціальні. Загальні здібності учень демонструє у процесі вивчення таких далеких один від одного предметів, як мова, математика і історія. Тому слід говорити про “здібність до навчання”. Головною ознакою загальних здібностей є життєві успіхи. У розвитку загальних здібностей має місце явище спеціалізації, тому вони є основою для розвитку спеціальних здібностей. Спеціальні здібності визначають як властивості індивідуальності, які забезпечують успішне виконання певного виду діяльності. Ґрунтуються спеціальні здібності на відповідних