

РОЗДІЛ III ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.923.37.015.31

Наталія Вінник,
м. Київ

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДОСВІДНОЇ СКЛАДОВОЇ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ: ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ШКІЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ ТА ІНТЕЛЕКТУ

В статье рассматривается корреляционный анализ экспериментальных данных интеллекта и школьной успешности в русле личностного развития интеллектуально одаренных старшеклассников. Подтверждено, что учительские и тестовые оценки интеллекта положительно связаны между собой и являются основными предикторами способностей и достижений в школьном возрасте, причем эффективность прогноза повышается при их совместном использовании.

Ключевые слова: одаренность, личностное развитие, опыт, интеллект, школьная успеваемость.

The article deals with a correlation analysis of the intelligence experimental data and academic performance in the course of intellectually gifted high school students' personal development. There is also confirmed that school marks and tests on intelligence scores are positively related to each other and are the main predictors of abilities and achievements at school age, and the efficiency of the forecast increases in their joint use.

Key words: giftedness, personal development, experience, intelligence, academic performance.

Для суверенної держави України на сучасному етапі докорінних соціально-економічних перетворень актуальним є завдання створення власного інтелектуального потенціалу. У зв'язку з цим проблемі розвитку й виховання обдарованих дітей та юнацтва сьогодні приділяється багато уваги.

Актуальність теми зумовлена не лише соціальною значущістю проблематики, а й логікою розвитку досліджень у галузі психології обдарованості, представниками якої

Розділ III. Психологічні проблеми обдарованої особистості

виявлено системність детермінації такого складного об'єкта, як обдарованість (О. Матюшкін, О. Кульчицька, Р. Пономарьова, М. Смутьсон), визначено її структурні компоненти (Д. Богоявленська, В. Давидов, С. Максименко, В. Моляко), досліджено параметри креативного середовища як важливого чинника виявлення обдарованості (В. Дружинін, Д. Леонт'єв, Я. Пономар'єв, В. Юркевич, Р. Шакуров), що сформувало умови для визначення на цій основі глибинних системотвірних характеристик обдарованої особистості.

Необхідно зазначити, що перші дослідження характеристик обдарованих особистостей було проведено на емпіричному етапі розвитку психології, після того, як невдалими були визнані спроби обґрунтувати видатні досягнення людини через один лише інтелектуальний чинник: розуміння комплексного характеру обдарованості, що виникло в межах цього типу знань, змушувало дослідників розширювати перелік факторів інтелекту, а згодом, ввести до структури обдарованості нові компоненти – креативність та певні особистісні характеристики. Але операційне визначення предмета дослідження змушувало розглядати елементи структури обдарованості як такі, що функціонують незалежно. Це сприяло появі лінійно-адитивних моделей обдарованості, що містили велику кількість розрізнених елементів. Так, серед особистісних характеристик, що вивчалися на емпіричному етапі, можна назвати такі: самостійність суджень, впевненість у собі, здатність знаходити позитивне в труднощах, естетична орієнтація, готовність ризикувати, самодисципліна в діяльності, персеверативність у ситуаціях фрустрації, автономність, відсутність статевих стереотипів, інтернальний локус контролю, високий рівень самоініціації, прагнення краще виконувати власну діяльність, шизотимія, радикалізм, інтроверсія, домінування тощо [5]. Ці характеристики, емпіричні за характером, не мали теоретичного обґрунтування й могли застосовуватися для опису будь-якої успішно функціонуючої людини, не обов'язково обдарованої. Це зумовило неможливість безпосереднього застосування отриманої на емпіричному етапі інформації для виконання нових завдань психологічної науки щодо активного формування й розвитку творчого потенціалу дітей та юнацтва й викликало необхідність перегляду концептуальної бази досліджень у цій галузі та побудови абстрактно-аналітичних моделей обдарованості.

Застосування в межах дієво-перетворювального типу знань основних пояснювальних принципів психології дозволило сформулювати поняття провідних, визначальних факторів, що могли інтегрувати елементи нижчих рівнів ієрархії. Так, на основі розгляду основних властивостей мислення як процесу (С. Рубінштейн, К. Абульханова, А. Брушлинський) вдалося встановити сутнісні характеристики творчих здібностей, що полягають у готовності людини до творчої самодіяльності, прояву інтелектуальної ініціативи (Д. Богоявленська, Я. Пономар'єв). На цій основі вдалося подолати протиставлення інтелектуальної та творчої складових у структурі обдарованості. Введення В. Моляко поняття «стратегіальна організація свідомості творчої особистості» дозволило розробити універсальну класифікацію суттєвих особливостей творчого мислення [2].

Значний вплив на формування уявлень про природу обдарованості мав також постульований у вітчизняній психології відхід від епігенетичних уявлень про природу психічного. У результаті обдарованість почала розглядатися не як стале, а як певна потенція, реалізація якої на різних етапах психічного розвитку та становлення особистості потребує наявності відповідних умов (О. Кульчицька, О. Матюшкін та ін.). Дослідження вітчизняних учених дозволили визначити специфічні особливості старшого шкільного віку як важливого етапу розвитку обдарованості, що поєднує та узагальнює новоутворення попередніх етапів. У цей період відбувається повноцінне «входження» дитини в культуру, про що свідчить формування інтелектуальної обдарованості, в основі якої – своєрідність ментального досвіду. Нагадаємо, що досвідна складова формується через навчання. Важливість цього періоду визначається також тим, що перебування юнацтва в умовах спеціалізованого навчального закладу здатне створити систему вимог, адекватних основним параметрам креативного середовища. Це дозволяє моделювати систему активних виховних впливів на розвиток обдарованості у цьому віці.

Актуальність досліджень зв'язку рівня розвитку інтелекту з успішністю навчання обумовлена зростаючим останнім часом інтересом суспільства до цієї проблематики – запитом з боку освітньої та бізнес-практики, для яких першочерговими є завдання диференціальної професійної діагностики, імовірного прогнозу розвитку особистості, розробки оптимальної освітньої стратегії у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах.

Завданням нашого дослідження було підтвердження гіпотези, що вчительські та тестові оцінки інтелекту позитивно пов'язані між собою та є основними предикторами здібностей і досягнень у шкільному віці, при цьому ефективність прогнозу підвищується за умови їх спільного використання.

Таким чином, дослідження співвідношення успішності у шкільному навчанні та показників інтелектуального розвитку учнів виводять на перший план дискусійну та гостру проблему спільного навчання дітей з різним рівнем інтелекту. Результати дослідження дітей з різним інтелектуальним рівнем показують різницю у засвоєнні навчального матеріалу, що коливається від 4 до 8 одиниць [2]. Прихильники роздільного навчання за «інтелектуальною ознакою» аргументують власну точку зору, зокрема, результатами досліджень, представленими у вигляді теоретичних моделей впливу соціального середовища на здібності [3].

Є результати на користь позитивної кореляції інтелекту та успішності навчання. Так, за даними В. Дружиніна, для тесту «Стандартні прогресивні матриці» Дж. Равена кореляція рівня інтелекту англійських дітей з рівнем шкільної успішності дорівнює 0,70. Дані, отримані в інших країнах за тестом «Стандартні прогресивні матриці», є менш значущими: кореляція рівня інтелекту німецьких дітей з рівнем шкільної успішності коливаються від 0,33 до 0,61 [1].

Тест Д. Векслера дає менш високі кореляції з успішністю: вербальна шкала – до 0,65, невербальна – від 0,35 до 0,45, загальний інтелект – 0,50 [2].

Точка зору названих авторів відображена у визначенні *інтелектуально обдарованих дітей*, використовуваним вищими федеральними органами державної влади США, в якому сказано: «під інтелектуально обдарованими дітьми маються на увазі діти, які в дошкільних установах, початковій і середній школі були виділені такі, які володіють потенційними здібностями, що свідчать про високий потенціал в таких областях як, ... навчальна і організаторська діяльність ... і, які в силу цього, потребують послуг або занять, що не надаються школою» (Меністер, 2003). Це визначення відображає сутність розуміння співвідношення успішності навчання і високого рівня розвитку інтелекту: інтелектуально обдарованими вважаються учні, які потрапляють у 3–5 % «верхівки» від учнів, які навчаються за критерієм шкільної успішності.

Проте Р. Торндайк під час розробки проблеми низьких навчальних досягнень висловив думку, що розбіжність між рівнем розвитку інтелекту й успішністю у навчанні може бути обумовленою чотирма факторами.

1. *Помилка виміру*. Учень може виконати одне й теж тестове завдання з різним ступенем успішності за різний проміжок часу.

2. *Різномірність критеріїв*. Наявність безлічі існуючих різномірних показників академічної успішності: один і той же показник може набувати різних значень в контексті конкретної групи учнів або вчителів.

3. *Діапазон предикторів*. Необхідність виявлення стійких факторів, що пояснюють низьку успішність у навчанні.

4. *Регульовані змінні*. Необхідно своєчасно вносити зміни у процес навчання, починаючи від розміщення дітей у класних кімнатах і закінчуючи «змінюючи підручників та вчителів» [3].

Дослідження, що проводяться на російській вибірці, показують неоднозначні результати [3]. Виявлено коефіцієнти кореляції між успішністю учнів середньої ланки з різних навчальних предметів і рівнем інтелекту, підрахованих за тестом Д. Векслера (діапазон коефіцієнта кореляції від 0,15 до 0,65).

Неоднозначність отриманих результатів пояснюється і неревалентністю оцінок як критерію успішності навчання. Як правило, під успішністю навчання розуміється середнє значення оцінок з навчальних предметів. Питання, наскільки оцінки відповідають реальним досягненням учнів, з яких шкільних предметів оцінки брати за основу у процесі підрахунку успішності навчання у ЗНЗ тощо, залишаються відкритими.

Результати кореляційного зв'язку інтелекту та успішності навчання були отримані також у результаті нашого емпіричного дослідження. Для визначення рівня розвитку та структурних особливостей інтелекту, а також уваги, пам'яті було застосовано «Тест структури інтелекту Р. Амтхауера (ТСІ)», призначеного для вимірювання рівня інтелектуального розвитку та оцінки здібностей у сферах гуманітарних і точних наук.

Тест розроблено для визначення показників інтелектуального розвитку особистості німецьким психологом Р. Амтхауером у 1953 році. На думку вченого, інтелект є спеціалізованою підструктурою в цілісній структурі особистості, що пов'язана з іншими

компонентами – вольовою емоційною сферами, інтересами і потребами, здібностями тощо. У своїх дослідженнях Р. Амтхауер значну увагу приділяв інтелекту та його зв'язку з професійною діяльністю людини. Тому ця методика спрямована на діагностику учнів старших класів.

Тест структури інтелекту складається з 8 субтестів, що містять 160 завдань. Завдяки субтестовій структурі цей тест дозволяє диференційовано оцінювати рівень розвитку різних сторін інтелекту. Окремі субтести можна визначити у наступні групи.

1) *Комплекс вербальних субтестів* – загальна здатність оперувати словами як сигналами та символами. Високі результати цього комплексу свідчать про перевагу вербального інтелекту та наявність загальної орієнтації на суспільні науки та вивчення мов. Практичне мислення є вербальним.

2) *Комплекс математичних субтестів* – здібності в галузі практичної математики та програмування. Однак високі результати за обома субтестами свідчать про «математичну обдарованість». Якщо ця обдарованість доповнюється високою результативністю за третім комплексом, то, можливо, правильний вибір професії повинен бути пов'язаний з природно-технічними науками і відповідною практичною діяльністю.

3) *Комплекс конструктивних субтестів* передбачає розвинені конструктивні (просторові) здатності теоретичного та практичного плану. Однак високі результати за субтестом цього комплексу є підставою не лише для природно-технічної, але й загальнонаукової обдарованості. Якщо ж освіту не буде продовжено, то переважатиме прагнення до: моделювання на рівні конкретного і наочного мислення; вираженої практичної спрямованості інтелекту; розвитку ручної вмілості та мануальних здібностей.

4) *Комплекси теоретичних і практичних планів здібностей*. Результативність за цими тестами необхідно порівняти попарно, щоб більш виразно здійснити висновок про можливу професійну підготовку та успішність у навчанні.

5) За результатами наступного субтесту можна говорити про *рівень розвитку оперативної пам'яті, а також про обсяг і концентрацію уваги*. Проте ці результати не можна переносити на рівень розвитку пам'яті в цілому, тому що різні види пам'яті незалежні одна від одної.

Отже, у сучасній практичній психології тест структури інтелекту Р. Амтхауера (ТСІ) вважається основним інструментом діагностики в когнітивній технології навчання. Він є надійним засобом діагностики структури та рівнів різних сторін інтелектуального розвитку учнів. Необхідність його застосування стає більш очевидною у зв'язку з тим, що в освіті чітко позначилася проблема формування інформаційної компетентності учнів.

Респондентами емпіричного дослідження стали учні старших класів загальноосвітніх навчальних закладів міста Києва, загальна кількість – 300 осіб, які мали різні показники шкільної успішності, що становить дослідницький інтерес у плані вивчення співвідношення показників шкільної успішності та рівнів розвитку інтелекту.

Порівнявши дані шкільної успішності (за основу взято середній бал успішності учнів з предметів базового циклу) з рівнем розвитку інтелекту, ми отримали середній коефіцієнт кореляції 0,36.

Результати емпіричного дослідження дали можливість зробити висновки.

Наступність процесів розвитку та цілісність інтегральних характеристик визначають можливості прогнозу розвитку обдарованості та досягнень у шкільному віці. Цей прогноз більш ефективний за умови використання комплексних предикторів, що містять взаємодоповнюючі характеристики. Максимальну ефективність демонструють моделі, що містять як об'єктивні(тестові), так і суб'єктивні (вчительські) оцінки інтелекту.

Обдарованість може розглядатися не лише як «закрита система» з точки зору її внутрішньої структури, але і як динамічна «відкрита система», що перебудовується під впливом безлічі внутрішніх і зовнішніх детермінант. Обов'язкове і зовні регламентоване шкільне навчання чинить сильний, тривалий і систематичний вплив на прояв і розвиток дитячої обдарованості. Характер і ступінь цього впливу залежать від відповідності умов навчання психологічним особливостям обдарованих дітей на кожному віковому етапі.

Таким чином, високий рівень пізнавальних здібностей та загального інтелекту, що перевищує середньовікову норму, є одним із більш яскравих і стабільних компонентів загальної обдарованості на етапах навчання у ЗНЗ, при збільшенні стабільності цих показників з віком. Учительські та тестові оцінки інтелекту позитивно пов'язані між собою, що не виключає протиріч між ними, особливо при переході до старших класів. Ці показники є основними предикторами здібностей і досягнень у шкільному віці, причому ефективність прогнозу підвищується за умови їх спільного використання. Рівень загального інтелекту, зберігаючи постійність у більшості учнів упродовж тривалого часу, істотно впливає на інші когнітивні та особистісні особливості учнів, при цьому цей вплив змінюється на різних етапах навчання.

Використані літературні джерела

1. Дружинин В. Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений [Текст] / В. Н. Дружинин // Интеллект и творчество: сборник научных трудов. – М.: ИП РАН, 1999. – С. 5–29.
2. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці [Текст] / В. О. Моляко. – К.: Знання, 1989. – 48 с.
3. Тихомирова Т. Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды [Текст] /Т. Н. Тихомирова. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – 230 с.
4. Ушаков Д. В. Структура и динамика интеллектуальных способностей: автореф. дис.докт.психол. наук [Текст] / Д. В. Ушаков. – М.,– 2004.
5. Щебланова Е. И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте: дис. ... на соискание ученой степени докт. психол. наук, спец.: 19.00.01[Текст] / Е. И. Щебланова. – Москва, 2006. – 311 с.