Наталія Дмитрівна Вінник,
кандидат психологічних наук, завідувач відділу моніторингу обдарованості дітей та молоді Інституту обдарованої дитини НАПН України,
м. Київ, Україна

УДК 159.923. 377

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ: ДОСВІДНА СКЛАДОВА

В статье рассматривается процесс развития личности через структуру, предложенную К. Платоновым. Также показана ключевая роль когнитивных структур в этом процессе и влияние опыта на интеллектуальную деятельность. По мнению автора, именно закономерности организации опытной составляющей личности определяют механизмы поведения человека.

Ключевые слова: *структура личности, личностное развитие, интеллектуальная одарённость, опыт.*

The article deals with the process of personality development through the K.Platonov structure. The key role of cognitive structures in this process and the impact of experience on intellectual activity are also shown. The author considers that organizing laws of the personality experimental component define the mechanisms of human behavior.

Key words: *personality structure, personality development, intellectual giftedness, experience.*

Держава виходить з того, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості. Водночас, глибина освітніх реформ, якість і ефективність роботи навчальних закладів і установ системи національної освіти не можуть у повній мірі задовольнити сучасні потреби особистості і суспільства.

Перед освітою стоїть завдання навчити дітей умінню швидко і легко реагувати на зміни у навколишньому світі, здатності до продукування оригінальних ідей і потребі в пошуку та створенні нового, що забезпечить їм більш широкі можливості в самоактуалізації та самореалізації. Це завдання стає центральним для навчання дітей, незалежно від рівня їх інтелектуальних і творчих здібностей, і, тим більше, гостро стоїть для обдарованих дітей, які володіють високим інтелектуальним потенціалом і доведеться ставити та розв'язувати нові проблеми, що виникають перед суспільством.

Ряд дослідників (Г. Балл, І. Бех, А. Вербицький, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Рибалка та ін.) відзначають, що новий етап розвитку системи навчання характеризується зміною уявлень про особистість учня, яка виступає в якості системотворчої основи освітнього процесу і, крім соціальних якостей, наділяється суб'єктивними властивостями, що визначають її самостійність, незалежність, здатність до саморегуляції, рефлексії. Таким чином, центральною ланкою особистісного підходу є безупинний розвиток особистості.

Враховуючи системний характер особистості, що передбачає наявність психологічної структури її властивостей, доцільно розглянути теоретичні дані щодо досвіду і перспектив використання особистісного підходу у дослідженні інтелекту обдарованої молоді в цілісному структурному контексті. В цій праці ми звернулися до структури особистості, запропонованої К. Платоновим [3].

За теорією вченого, загальну (притаманну будь-якій людині) динамічну функціональну психологічну структуру особистості утворюють чотири підструктури.

Підструктура *спрямованості* містить кілька ієрархічно пов'язаних форм – прагнення, бажання, інтереси, допитливість, схильності, ідеали (моральні, естетичні, пізнавальні, практичні), світогляд, переконання тощо. Підструктура спрямованості формується вихованням.

Друга підструктура особистості містить знання, навички, уміння і звички. Вона названа підструктурою *досвіду*. Ця підструктура помітно зазнає впливу з

боку біологічно зумовлених властивостей особистості. Через неї, особливо через навички та уміння, більш виразно об'єктивується особистість у своєму індивідуальному розвитку, через неї особистість акумулює історичний досвід людства [3]. Підструктура досвіду розвивається через навчання.

Третя підструктура особистості – *форми відображення* – охоплює, за К. Платоновим, індивідуальні особливості окремих психологічних процесів або психологічних функцій: емоцій, відчуттів, мислення, сприймання, почуттів, волі, пам'яті. Вона взаємодіє з іншими підструктурами і формується шляхом вправ.

Четверта, *біологічно зумовлена*, підструктура особистості об'єднує, за теорією К. Платонова, властивості темпераменту, статеві, вікові властивості особистості, а також її патологічні, органічні зміни. Ці властивості залежать від фізіологічних і, навіть морфологічних особливостей мозку, ніж від соціальних впливів на людину. Формування, точніше, переробка елементів цієї підструктури здійснюється шляхом тренуванням [там само].

Отже, кожна конкретна особистість, на думку автора, має індивідуальну структуру:

• *Прояви здібностей:* психомоторні, технічні, організаційні, музичні, математичні, моральні, вокальні, літературні, педагогічні, акторські, наукові, правові, художні тощо.

• *Загальні риси характеру:* ідейність, ініціативність, оптимізм, патріотизм, активність, поступливість, принциповість, організованість, чесність, колективізм тощо.

• *Підструктура спрямованості:* загальна спрямованість: рівень; широта; інтенсивність; стійкість; дієвість; професійна спрямованість; атеїстична чи релігійна спрямованість; ставлення до: праці; людей; себе.

• *Підструктура досвіду:* професійна підготовленість; культура: психомоторна, музична, театральна, художня, літературна, інтелектуальна, поведінки.

• *Підструтура індивідуальних особливостей психічних процесів:* емоційна збуджуваність, емоційно-моторна стійкість, стенічність емоцій, уважливість, продуктивність пам'яті, критичність мислення, кмітливість, творча уява, воля, самовладання, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, дисциплінованість, інші особливості.

• *Біологічно зумовлена підструктура:* темперамент: сила, рухливість, врівноваженість; патологічні зміни особистості.

Необхідно зауважити, що К. Платонов використовує поняття «формування психіки людини» і «формування особистості», як тотожні. Для нього це процес, розрив якого не суперечить особистісному підходу, як принципу психології [4].

Процес формування особистості здійснюється у чотирьох, субординаційно пов'язаних, видах, залежно від тієї підструктури особистості, якій адресовано переважаючий формуючий вплив. Учений виділяє такі види формування, як тренування, вправи, навчання і виховання, розглядаючи їх сааме, як психологічні, а не педагогічні процеси, що є принципово різні речі. Як психологічні поняття, вказані види формування відображають психічний процес удосконалення особистості, а, як педагогічні – засоби зовнішнього впливу на особистість.

На нашу думку, процес формування особистості стосовно старшокласника, особливо обдарованого, доцільно називати процесом особистісного розвитку, тому, що традиційне навчання в цьому випадку втрачає актуальність. На перший план виходить самостійна робота, творчість, креативність, дослідницька діяльність самого учня та ін.

Щодо досвідної підструктури, особливо цікавою є думка вченого про те, що в особистостях акумулюється досвід людства. Як носій правових, моральних і естетичних норм суспільства особистість дотримується їх.

Необхідно зазначити, що до останнього часу поняття досвіду не було внесено в систему наукового психологічного знання. Так, для вітчизняної філософії є загальноприйнятим визначення досвіду, як, заснованої на практиці, чуттєво-емпіричної форми пізнання дійсності. Часто досвід зводиться тільки лише до знань, умінь та навичок.

Численні докази того, що досвід відіграє активну роль в організації пізнавальної взаємодії суб'єкта зі світом, подані в дослідженнях явища перенесення досвіду. Факти свідчать, що досвід може мати як позитивний, так і негативний вплив на інтелектуальну діяльність. Нарешті, має місце ототожнення досвіду тільки з минулим досвідом (або «слідами пам'яті»). Однак досвід – це фіксовані форми досвіду (те, що людина засвоїла в минулому), оперативні форми досвіду (те, що відбувається в ментальному досвіді цієї людини в сьогоденні) і потенційні форми досвіду (те, що з'явиться в її ментальному досвіді в якості новоутворень у найближчому чи віддаленому майбутньому).

Феномен досвіду є ключовою ланкою зв'язку часів всередині суб'єкта. Про це було сказано М. Бахтіним, у зв'язку з аналізом світогляду Гете, для якого настільки характерним було «почуття злиття часів». Специфічний стан досвіду виявляється «... моментом істотного зв'язку минулого із сьогоденням; моментом необхідності минулого і необхідності його місця в лінії безперервного розвитку, моментом творчої дієвості минулого і, нарешті, моментом зв'язку минулого і сьогодення з необхідним майбутнім» [5].

Ідея про ключову роль структурних характеристик пізнавальної сфери стала активно розроблятися в когнітивно орієнтованих теоретичних напрямках, в тому числі таких, як: 1) когнітивний напрямок неофрейдизму (Д. Рапапорт, Р. Гарднер, Ф. Хольцман, Г. Клейн та ін); 2) когнітивна психологія особистості (Дж. Келлі, О. Харві, Д. Хант, Х. Шродер, У. Скотт та ін); 3) когнітивна психологія (Ф. Бартлетт, С. Палмер, У. Найссер, Е. Рош, М. Мінський, Б. Величковський та ін.).

При всіх відмінностях ці когнітивні підходи об'єднує спроба емпірично продемонструвати роль когнітивних структур (тобто різних аспектів структурної організації ментального досвіду), як детермінант

людської поведінки. У різних сферах психологічного знання виявляє себе чітко виражена тенденція пояснювати механізми людської поведінки на рівні структурних закономірностей організації пізнавальної сфери особистості. Причини конкретних дій і рішень людини (враховуючи інтелектуальну поведінку) знаходяться в тому, як влаштовано індивідуальний розумовий досвід і як людина сприймає та осмислює те, що відбувається. Були створені принципові передумови для зміни трактування природи інтелекту: інтелект – це не те, що вимірюється тестами, інтелект – це особливості організації ментальної (розумової) сфери, по відношенню до якої конкретні прояви інтелектуальної діяльності (у тому числі і в ситуації виконання інтелектуальних тестів) виступають в якості похідних психологічних змінних.

Таким чином, слідуючи логіці досліджень в когнітивно орієнтованих психологічних теоріях, М. Холодна припускає, що в якості психічного носія властивостей індивідуального інтелекту виступає ментальний (розумовий) досвід. «Як буде здійснюватися переробка інформації, що надходить, як людина буде розв'язувати ті чи інші завдання, які будуть темп і глибина ефектів навчання, які будуть способи осмислення тих чи інших подій – це, в кінцевому рахунку, залежить від своєрідності складу, будови і характеру еволюції індивідуального ментального досвіду» [5].

Багато дослідників визнавали особливу роль понятійного мислення в структурі інтелекту, розглядаючи здатність до понятійного відображення, як вищу стадію інтелектуального розвитку (приурочуючи її до підліткового віку), а понятійну думку, як один з більш ефективних пізнавальних інструментів.

Поняття про навченість, як прояв рівня інтелектуального (розумового) розвитку, виникло в контексті поняття «зона найближчого розвитку» (Л. Виготський). Під зоною найближчого розвитку розуміється процес психологічного розвитку дитини, який вона проходить під керівництвом дорослого (вчитель, який надає індивідуальну педагогічну допомогу).

Розуміння провідної ролі навчання в розумовому розвитку дітей дозволило вітчизняним психологам сформулювати чітку позицію: оцінка рівня актуального розвитку інтелекту дитини недостатня для оцінки його інтелектуальних можливостей, бо останні можуть проявлятися в інших якісних і кількісних показниках у «зоні найближчого розвитку». Формування в зоні найближчого розвитку нових інтелектуальних механізмів залежить від характеру навчання і творчої самостійності самої дитини [5].

При широкому трактуванні здатність учитися розглядається, як загальна здатність до засвоєння нових знань і способів діяльності. Так, з точки зору З. Калмикова, основним критерієм навченості є «економічність» мислення: стисліть шляху в самостійному виявленні і формулюванні дитиною деяких закономірностей в новому навчальному матеріалі в ході його засвоєння [там само].

У більш вузькому сенсі слова здатність до навчання – це величина і темп приросту ефективності інтелектуальної діяльності під впливом тих чи інших навчальних програм. При цьому в якості критеріїв навченості виступають: 1) кількість дозованої допомоги, якої потребує дитина (з боку експериментатора або вчителя); 2) можливість перенесення засвоєних знань або способів дії на виконання аналогічного завдання [5].

Хоча механізми індивідуальних відмінностей у навченості поки залишаються без пояснення, необхідно зафіксувати висновок: реальний інтелектуальний потенціал дитини можна оцінити тільки після внесення двох факторів: 1) навчання (у вигляді викладання, причому бажано якісного та індивідуалізованого); 2) учіння (у вигляді активної творчої самодіяльності дитини).

Зазначимо, К. Платонов вказував, що складова досвіду формується через навчання. Навчання полягає у формуванні знань, навичок, умінь і звичок, як складових підструктури досвіду особистості. Навчання спирається на вправи, а тому і на тренування, але не зводиться до них. Його сутність виявляється у встановленні зв'язків того, що засвоюється, з тим, що вже засвоєно. Внаслідок навчання людина оволодіває знаннями, навичками та вміннями, засвоює їх [3]. Процес навчання має певну логіку і складається з послідовних етапів. Розвиток навичок може бути поданий, за К. Платоновим, наступною поетапною схемою [3].

1. Початок осмислення навички. При виконанні цього етапу здійснюється виразне розуміння мети, але нечітке уявлення засобів її досягнення, що супроводжується грубими помилками під час спроб виконання дії.

2. Свідоме, але невміле виконання навички. Особливістю цього етапу є чітке розуміння того, як треба виконувати дію, і неточне, нестійке виконання її, незважаючи на інтенсивну концентрацію довільної уваги. Для цього етапу властиві також наявність численних зайвих рухів та відсутність позитивного переносу цієї навички.

3. Автоматизація навичок. На цьому етапі спостерігається якісне виконання дії за певного послаблення, довільної уваги і появи можливості її поділу. Усуваються зайві рухи, з'являється можливість позитивного переносу.

4. Високоавтоматизовані навички. Цьому етапові притаманне точне, економне, стійке виконання дії, що стає засобом здійснення іншої, складнішої дії, але завжди виконуваної під контролем свідомості.

5. Деавтоматизація навичок, що не завжди є обов'язковим етапом. При цьому погіршується виконання дії, відроджуються старі помилки і напруженість.

6. Вторинна автоматизація навичок, за яких відтворюються особливості 4-го етапу.

Така ж поетапна природа властива формуванню вмінь, що може бути відображено в наступній послідовності етапів [3].

1. Первісне вміння. Психологічна структура цього етапу складається з усвідомлення мети дії і пошуку засобів його виконання, що спирається на раніше набуті знання та навички (приміром, побутові), на метод спроб і помилок.

2. Недостатньо вміла діяльність. Цей етап характерний наявністю знань про способи виконання дії та використанням раніше набутих, неспецифічних для цієї діяльності навичок.

3. Окремі загальні вміння. На цьому етапі з'являється низка окремих, висококваліфікованих, але вузьких умінь, що необхідні в різних видах діяльності, наприклад, уміння планувати свою діяльність, організаційні вміння тощо.

4. Високорозвинене вміння. Цей етап виявляється у творчому використанні знань та навичок у діяльності, з усвідомленням не лише мети, а й мотивів вибору способів її досягнення.

5. Майстерність. Для цього етапу властиве творче виконання різних умінь. На думку вченого, формування вмінь пов'язано з формуванням пластичних навичок, що є обов'язковою умовою й важливим завданням розвитку майстерності. Психологічною основою вмінь вчений визнає розуміння людиною взаємовідношень між метою трудової діяльності, умовами та засобами її виконання. Вміння тісно пов'язане з творчим мисленням, оскільки воно спирається не тільки на навички, а й на знання [3]. Професійні вміння, що набуваються людиною, визначають якість її трудової діяльності, збагачують фаховий досвід. Вони стають якостями особистості, її вмілістю, а людина – умільцем, у чому виявляється єдність діяльності й особистості людини.

Отже, вивчення психологічних механізмів інтелектуальної обдарованості не є академічною проблемою, оскільки відомості про природу цього феномена необхідні для розробки валідних засобів діагностики проявів інтелектуальної обдарованості, а також для сприяння розвитку потенціалу обдарованості у дошкільнят, учнів і дорослих.

Гострота практичного запиту змушує переглянути традиційні підходи до розуміння природи інтелектуальної обдарованості, бо в психологічній роботі з дітьми і, тим більше, з дітьми обдарованими – не можна допускати помилок.

Що ж стосується психологічних досліджень інтелектуальної обдарованості, питання впирається в багатозначність цього терміна і, відповідно, в існуванні різних критеріїв, на основі яких та чи інша людина ідентифікується, як інтелектуально обдарована.

У загальному вигляді інтелектуальна обдарованість – це такий стан індивідуальних психологічних ресурсів (в першу чергу, розумових ресурсів), що забезпечує можливість творчої інтелектуальної діяльності, тобто, діяльності, пов'язаної зі створенням суб'єктивно і об'єктивно нових ідей, використанням нестандартних підходів в розробці проблем, чутливістю до ключових, перспективних ліній пошуку розв'язання в тій чи іншій предметній галузі, відкритістю будь-яким інноваціям тощо.

Уявлення про ментальний досвід, як особливу психічну реальність, що детермінує властивості інтелектуальної діяльності людини (більше того, його особистісні якості і особливості соціальних взаємодій), поступово складалося у різному термінологічному оформленні, різних галузях зарубіжних і вітчизняних психологічних досліджень (психології пізнання, психології особистості, соціальної та інженерної психології). Ці дослідження ріднить інтерес до структури людського розуму і переконання в тому, що особливості структурної організації пізнавальної сфери визначають сприйняття і розуміння людиною того, що відбувається і, як наслідок, різні аспекти її поведінки.

Використані літературні джерела

1. *Вінник Н. Д.* Основні психолого-педагогічні підходи до особистісного розвитку обдарованої молоді / Н. Д. Вінник // Матеріали всеукраїнської конференції «Моделювання особистісно-розвивального середовища обдарованої дитини», 11−12 жовтня 2011 р. – К.: ІОД, 2011. – С. 13−18.

2. *Вінник Н. Д.* Інтелектуальна обдарованість як проблема національної освіти / Н. Д. Вінник // Матеріали всеукраїнської конференції «Освіта обдарованої та талановитої молоді − національна проблема», 1 грудня 2011 р. – К.: ІОД, 2011. – С. 67–74.

3. *Платонов К. К.* Структура и развитие личности / К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.

4. *Рибалка В. В.* Теорії особистості у вітчизняній психології: навчальний посібник / В. Рибалка. – К.: ІПППО АПН України, 2006. – 441 с.

5. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. – ukrbooks.org/book 5944.htm