



Інна Віталіївна Супруненко,
кандидат педагогічних наук,
учитель математики
Лісовосорочинської ЗНЗ I–III ступенів
Прилуцької райдержадміністрації
Чернігівської обл.,
м. Прилуки, Україна

УДК 37.015.323

ПРОБЛЕМИ ВИЯВЛЕННЯ ТА ЕФЕКТИВНИЙ РОЗВИТОК ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У РАНЬОМУ ВІЦІ

Определение одаренности является проблематичным для исследователей и практиков в области обучения одаренных детей. Большое количество определений свидетельствует о расхождении подходов к выяснению сущности одаренности. С другой стороны, обозначить одаренность очень трудно. Если говорить об одаренности в раннем возрасте, то нужно учесть несколько особенностей. Прежде всего, в таком возрасте одаренность – это общие способности. Ее нужно рассматривать как многомерный конструкт, охватывающий как потенциал, так и достижения. В то же время в раннем возрасте индивид не имеет достаточно возможностей для того, чтобы трансформировать потенциал в достижения.

Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, проявления одаренности, интеллектуальные способности, потенциал.
The definition of giftedness is problematic among researchers and practitioners in the field of education of the gifted children. Many definitions show divergence of approaches to clarify the nature of giftedness. On the other hand, to define giftedness is very difficult. If we speak about giftedness at an early age, it is necessary to take into account several features. First of all, in this age giftedness is a general ability. It should be considered as a multidimensional construct that includes both the potential and achievements. However, at an early age the personality usually does not have sufficient capacity to transform him/her potential into achievement.

Key words: giftedness, gifted children, intellectual ability, displays of giftedness, potential.

У ранньому віці діти використовують багато способів, щоб виразити власні інтереси, думки і почуття. З урахуванням зазначеного К. Харіссон [6] запропонувала наступне визначення. Обдарована дитина – це особа, яка діє чи має здібності для того, щоб діяти на рівні, що відрізняється від того, на якому перебувають його однолітки, і чії унікальні здібності та ознаки вимагають спеціального забезпечення, соціальної та емоційної підтримки.

Дослідженню проявів обдарованості у ранньому дитинстві присвячено праці Н. Робінсон і К. Нобл [11], В. Родель [12], А. Тененбаум [15], В. Ерліх [3], К. Харіссон [7] тощо. У цих працях констатується, що, за словами батьків, обдаровані діти у ранньому віці демонструють ранню мову, незвичну допитливість, пам'ять, здатність мислити абстрактно, високий рівень запитань, бажання вчитися, почуття гумору. Обдаровані дошкільники часто описуються як індивіди, які мислять дивергентно, охоче залучаються до діяльності, що відповідає їхнім інтересам. Обдаровані дошкільники демонструють підвищені здібності до мислення, знання сутності речей і здатність мислити творчо для того, щоб уникнути дискомфорту. Такі

діти демонструють підвищену візуальну репрезентацію своєї обдарованості.

На сучасному етапі відомо чимало технік виявлення обдарованих серед дошкільнят. Однак психодіагностичні техніки у дошкільному віці ще не набули належного поширення. Як наслідок, учителям і шкільним психологам часто доводиться виявляти обдарованих дошкільнят за результатами спостережень проявів інтелектуальної поведінки. Зовнішні прояви вказують на помітні (вище середнього) інтелектуальні здібності дитини у дошкільному віці. Проте у практичній діяльності усіх їх брати до уваги технічно складно, тому вчені часто обмежуються найтипівішими ознаками інтелектуальної обдарованості. Обдаровані діти демонструють здатність швидко навчатися, підвищені здібності у рахуванні та читанні, творчість, довготривалу увагу, вербальну досконалість. Так, Дж. Сандерс [14] констатує, що високо здібні учні часто потребують менше допомоги у засвоєнні нового матеріалу і менше часу для вироблення відповідних практичних умінь. Обдаровані дошкільники часто демонструють виняткові здібності в обчисленні та читанні. Проте зазначене не є правилом без



винятків. Окремі індивіди добре обчислюють, але погано читають, або навпаки. Мають місце випадки, коли діти у ранньому віці проявляють виняткові здібності, скажімо, до музики, але при цьому не читають, не рахують. Б. Кларк [2] називає творчість одним із проявів обдарованості, проте інші дослідники трактують її як окремий тип обдарованості. Творчі здібності найлегше визначаються на підставі аналізу результатів образотворчої діяльності дітей. Учні проявляють творчі здібності у процесі розв'язування проблем. Учителі часто є свідками, коли надмірно активна дитина не може перебувати у стані спокою, якщо діяльність, до якої її залучають, не цікава, а натомість проводить час, виконуючи ту діяльність, яку вона обрала самостійно. Вербально досконала дитина може відчувати труднощі в розмові зі своїми однолітками.

Шестирічний Андре заявив своїй мамі про те, що в школі немає жодного учня, який би схвально сприймав його тип мислення. Андре – високо обдарована дитина, яка бореться за те, щоб знайти своє місце у класі. У той час, коли зазначений коментар було зроблено, Андре був вилучений з колективу змішаних здібностей, перебував у відчаї та ізоляції. Виявляється, він набагато частіше занурювався у власний внутрішній світ, аніж контактував зі своїми однолітками чи залучався до колективної діяльності. Така ситуація часто стосується дітей, що знаходяться на найвищих щаблях інтелектуального розвитку – винятково і глибоко обдарованих. Л. Холлінгуорт [8] зазначала, що вік від 4 до 9 років може бути найбільш проблемним для обдарованих індивідів, оскільки в цей період вони зазвичай визначають власну ідентичність.

За результатами виконаного дослідження було встановлено, що характеристики, які відображають природу мислення обдарованих дошкільників, стосуються допитливості, запутаної мотивації, виняткової пам'яті, творчості, звички формулювати дослідницьку гіпотезу і перевіряти теорію, поглибленої обізнаності в читанні й обчисленні, поглибленому візуальному репрезентуванні.

У науковій літературі не так часто визнається, що обдарованість зовнішньо проявляється навіть у новонароджених. На сьогодні відомі зовнішні прояви обдарованості у ранньому віці, тому батьки мають можливість, спостерігаючи за власними дітьми, порівнювати їхню поведінку з типовими прикладами поведінки обдарованих дітей.

Спостереження підтверджують, що жодна обдарована дитина не володіє переліченими ознаками. До того ж, ми не зможемо з'ясувати потенціал кожної дитини, якщо більшість у класі може виконати запропоновані нами завдання з відносною легкістю. З іншого боку, ми не відкриємо діапазон здібностей учня, пропонуючи класу такі завдання, які не всі діти зможуть виконати.

Б. Грант і М. Пйечовські [4] припустили, що в обдарованості є атрибуту, ймовірність виявлення яких у життєвій обстановці вища, ніж у ситуації застосування стандартних тестів інтелекту. П. Хенслі [5]

вважає, що покладання на тестові діагностики в ідентифікації обдарованих є сумнівною практикою. З цією метою вона наводить висловлювання, згідно з яким, вимірювання інтелектуальних здібностей за допомогою тестів є процедурою вимірювання дивної поведінки в дивній ситуації дивними експериментаторами за можливо найкоротший відрізок часу. Важливість контексту оточуючого середовища все помітніше визнається в літературі, присвяченій обдарованим, зі зростаючим акцентом у бік спостережень за дітьми у відомій площині характеристик обізнаними дорослими. Зокрема, зазначається, що потрібно відшукати нетрадиційні методи спостереження інтелектуальної компетентності дошкільників. Такі методи мають передбачати спостереження за дітьми в їх природному оточенні у стосунках з однолітками. Розвиток здібностей дітей має вивчатися у специфічному навчальному середовищі, де їхні інтереси, стратегії та стилі мислення стають очевидними.

Автор статті [10] посилається на приклад одного п'ятирічного хлопчика, який ще до вступу до дитячого дошкільного закладу виконував такі математичні дії, як додавання і віднімання, міг планувати і будувати складні структури з дерев'яних блоків, але, на відміну від більшості обдарованих дітей, не вмів читати. Учитель, у клас до якого потрапив цей хлопчик, реально оцінив його математичні обдарування, виявляючи турботу щодо задоволення його соціальних, емоційних та когнітивних потреб. На думку автора статті, цьому хлопцеві пощастило, адже він навчається в учителя, який у доборі навчального матеріалу намагається максимально врахувати рівень розвитку своїх вихованців у різних галузях навчальної діяльності.

Прийнято вважати, що класи дошкільних закладів, навчальні програми і дидактичні матеріали, в яких відповідають віковим можливостям та індивідуальним особливостям дітей, усувають багато факторів, що спонукають до створення спеціальних класів для обдарованих. Разом із тим дотримання вказаних концептів у таких класах не вирішує проблеми ефективного навчання глибоко обдарованих дітей. Її розв'язання вимагає послуг, що виходять за межі тих, які можуть бути запропоновані у звичайному класі.

Заява, що відображає точку зору Національної асоціації освіти малолітніх дітей, окреслює два концептуальні напрями. Перший – пов'язано з дотриманням відповідності складності навчального матеріалу віковим можливостям дітей. Сказане потрібно розуміти так: не можна пропонувати дітям п'ятирічного віку вивчати алгебру, оскільки її засвоєння вимагає когнітивного розвитку, що знаходиться за межами діапазону пізнавальних здібностей п'ятирічних дітей. Разом з тим у групі дітей завжди є такі, які можуть засвоїти той навчальний матеріал, який не може збагнути більшість індивідів. Це породжує другий концептуальний напрям в організації класів, що відповідають рівню розвитку дітей.

Індивідуально адаптована освітня практика спонукає учнів збагачувати власний потенціал. Немає



необхідності цілком реструктурувати навчальні програми для їхньої адаптації до індивідуальних запитів дітей. Щоб домогтися останнього, досить оцінити перспективу розвитку кожного учня та його освітні інтереси. Ця інформація є цінною у плануванні діяльності учнівських центрів.

Зрештою, навчальний матеріал, адаптовано до індивідуальних особливостей дітей, має забезпечувати достатні можливості для учнів здобувати досвід руху в їхньому «flow channel». Цей канал балансує між практикою, що створює нудьгу, і тим, що викликає тривогу. Якщо діти намагаються розв'язувати завдання, які є для них надто складними, то це викликає у них тривогу, у той час, коли легкі завдання породжують у них нудьгу. Оптимальною у зв'язку з цим є така складність завдань, що відповідає рівню здібностей учнів.

Шкільні округи у США почали пропонувати інтелектуально випереджаючим дітям ранній вступ до школи майже 100 років тому. При цьому ранній вступ до школи інтелектуально обдарованих дітей ніколи не здобував загального визнання у США та Канаді. Реальний стан речей такий, що лише один із підходів реалізації стратегії прискореного навчання (Advanced Placement Program) виріс з моменту його започаткування у 1952 році. Причина такого обмеженого поширення прискорення полягає в амбівалентному ставленні багатьох педагогів, які затаїли злобу на будь-які форми прискорення у навчанні обдарованих учнів. Прихильники прискореного збагачення вважають таку позицію складною для розуміння з точки зору позитивних висновків сотень емпіричних оцінок академічного і соціального впливу прискореного вибору. Так, Дж. Борленд [1] підсумовує зазначену головоломку, вказуючи, що прискорення є одним з більш прискіпливих феноменів в освіті, адже важко знайти проблему іншого характеру, для якої була б такою ж характерною відстань між тим, що дослідження відкриває, і тим, у що вірить більшість практиків.

Однією з головних методологічних вад дослідження раннього вступу до школи обдарованих дітей, є убогість концепції соціально-емоційного пристосування, що використовується у них. У більшості досліджень використовується доволі грубий інструментарій вимірювання вказаної якості. Потрібно зазначити, що названа проблема не є специфічною у зв'язку з дослідженням окресленого питання. Вона є характерною для психології в цілому. Вказані труднощі інструментального характеру переважно пов'язані з двозначністю, що охоплює концепцію соціально-емоційного пристосування. І. Джонс і В. Саутерн [9] зводять до спільного знаменника наявні труднощі методологічного характеру, зазначаючи, що дослідники приділяють недостатньо уваги:

- якості використовуваного технічного інструментарію;
- природі ознак, що вивчаються;
- теоретичній значущості ознак, які вони вибрали для оцінки.

Отже, автори стверджують, що частина проблем оцінки соціально-емоційного пристосування пов'язана з туманністю концепції зазначеної якості.

Дослідження підтверджують, що вікові відмінності учнів одного класу (різниця у віці між якими може сягати одного року), а також їхня академічна і соціально-емоційна пристосованість позитивно, але помітно корелюються. Упродовж року відмінності в академічній і соціально-емоційній сферах практично зникають, що дослідники використовують у ролі аргументу недоцільності раннього вступу до школи обдарованих дітей.

К. Роджерс [13] піддав аналізу 19 оглядів літератури, присвячених стратегії прискореного збагачення у навчанні обдарованих дітей. Заслугою автора є те, що було не лише синтезовано практичні способи реалізації стратегії прискореного збагачення у навчанні обдарованих учнів, а й згруповано їх: ранній вступ до школи; перестрибування через клас; класи, утворені не за віковим принципом; ущільнення навчальних програм; телескопування класу; прискорене вивчення окремого предмета; менторство; довіра завдяки екзаммену; ранній вступ до коледжу; поєднання зазначених опцій. За результатами виконаного аналізу К. Роджерс робить висновок, що ранній вступ до школи обдарованої дитини можливий, якщо перед цим ретельно досліджується її соціальна та емоційна зрілість.

Таким чином, обізнаність щодо природи обдарованості є важливою для сімей дошкільників і педагогів, які поділяють відповідальність за їхню освіту і турботу про них. Підтримка і розуміння інтересів обдарованої дитини в сім'ї є необхідними факторами для розвитку особистісної ідентичності та пристосування. Також з'ясовано, що відкриті стосунки у сім'ї є важливим чинником самооцінки обдарованих дітей та їх міжособистісного спілкування.

Незважаючи на те, що ознаки обдарованості часто наводяться у наукових публікаціях, ігнорування природи феномену обдарованості продовжує спричиняти вплив на обдарованих особистостей та їхні сім'ї.

Використані літературні джерела

1. *Borland J. H.* Planning and implementing programs for the gifted [Text] / J. H. Borland. – N.Y.: Teacher College Press, 1989.
2. *Clark B.* Growing up gifted [Text] / B. Clark. – Columbus, OH: Merrill Publishing, 1988.
3. *Ehrlich V. Z.* Gifted Children: A guide for parents and teachers [Text] / V. Z. Ehrlich. – N.Y.: Trillium Press, 1985.
4. *Grant B. A., Piechowski M. M.* Theories and the good: Toward child-centered gifted education [Text] / B. A. Grant, M. M. Piechowski // Gifted Child Quarterly. – 1999. – Vol. 43. – P. 4–12.
5. *Haensly P. A.* The role of cognitive style in transforming preschoolers' gifted potential [Text] / P. A. Haensly // Roeper Review. – 1999. – Vol. 21. – No 4. – P. 272–280.



6. *Harrison C.* Giftedness in early childhood [Text] / C. Harrison. – Sydney, Australia: Gifted Education Research Resource and Information Centre, 1999.
7. *Harrison C.* Visual representation of the young gifted child [Text] / C. Harrison // *Roeper Review*. – 1999. – Vol. 21. – No. 3. – P. 194–198.
8. *Hollingworth L. S.* The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment [Text] / L. S. Hollingworth // *Mental Hygiene*. – 1931. – Vol. 15. – No. 1. – P. 1–6.
9. *Jones E. D., Southern W. T.* Objections to early entrance and grade skipping [Text] / W. T. Southern, E. D. Jones (Eds.) // *The academic acceleration of gifted children*. – N.Y.: Teachers College Press, 1991.
10. *Meador Karen.* Meeting the Needs of Young Gifted Students [Text] / Karen Meador // *Childhood Education*. – 1996. – Vol. 73. – No 1. – P. 6–13.
11. *Robinson N., Noble K. D.* Social-emotional development and adjustment of gifted children [Text] / M. C. Wang, M. C. Reynolds, H. J. Walberg (Eds.) // *Handbook of special education: Research and practice*. – Vol. 4: Merging programs. – N.Y.: Pergamon Press, 1991.
12. *Roedell W. C.* Early development of gifted children [Text] / J. Van Tassel-Baska, P. Olszewsky-Kubilius (Eds.). *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self, and the school*. – N.Y.: Teachers' College Press, 1989.
13. *Rogers K. L.* A best evidence synthesis of the research on types of accelerative programs for gifted students [Text] / K. L. Rogers. – *Dissertation Abstracts International*. – No. 9122206. – U.M.I. Dissertation Information Service, 1991.
14. *Sunders J.* Bringing out the best [Text] / J. Sunders. – Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, 1986.
15. *Tannenbaum A.* Early signs of giftedness: Research and commentary [Text] / A. Tannenbaum // *Journal for the Education of the Gifted*. – 1992. – Vol. 15. – P. 104–133.

