

13. Happe F.G.E. Autism: Cognitive deficit or cognitive style? // Trends Cogn. Sci. – 1999. – № 3(6) – P. 216-222
14. Happé F, Frith U. The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. J. Autism Dev. Disord. – 2006. – № 36. – P. 5–25.
15. Frith U. Autism. Explaining the enigma. – Oxford : Basic Blackwell, 1989. – 204 p.
16. Robert M. Joseph. Neuropsychological frameworks for understanding autism // International Review of Psychiatry. – 1999. – № 11. – P. 309-325.
17. Patricia M. Rodier. Początki autyzmu. Czyżby przyczyna tej tajemniczej choroby tkwiła w genach odpowiedzialnych za rozwój mózgu? / Świat Nauki. – 2000. – S. 50-57.

УДК 159.923.2

**Юлія Карп'юк**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ВИЯВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОЗНАКАМИ ІРОЗУМОВОЇ ОБДАРОВАНОСТІ**

*У статті утверджується комплексний (системний) підхід до виявлення дітей молодшого шкільного віку з ознаками розумової (інтелектуальної та креативної) обдарованості. Стверджується, що рівень, якісна своєрідність і характер розвитку обдарованих дітей – це завжди результат складної взаємодії спадковості (природних задатків) і соціокультурного середовища, опосередкованого діяльністю дитини. При цьому визначальними чинниками є власна активність дитини, а також психологічні механізми саморозвитку особистості, що лежать в основі формування та реалізації обдарованості. Особливості формування і зрілості самого явища обдарованості визначаються рівнем і широтою інтегративних процесів у психіці дитини на тлі диференціації інтелектуальних функцій. Поступальність цього процесу, його затримка або регрес визначають динаміку розвитку обдарованості в онтогенезі.*

*Розглядається проблема ідентифікації дітей як обдарованих, здібних і навчених. Подаються критерії виявлення власне обдарованих дітей молодшого шкільного віку, їх розпізнавання із когорти здібних і добре навчених. Аналізуються феномени вікової, актуальної та потенційної, явної та прихованої обдарованості дітей. Обґрунтовується використання екологічно валідних методів діагностики. Стверджується, що дитяча*

обдарованість має індивідуалізовану структуру, форму вияву й динаміку становлення.

Оцінка дитини як обдарованої не повинна бути самоціллю. Виявлення обдарованих дітей необхідно пов'язувати із завданнями навчання й виховання, а також з наданням їм психологічної допомоги і підтримки. Діагностика обдарованих дітей повинна проводитися з метою створення умов для їх інтелектуального й особистісного розвитку, забезпечення сприятливих умов для вдосконалення властивих їм видів обдарованості.

**Ключові слова:** розумова обдарованість, інтелект, креативність, молодший шкільний вік, екологічно валідні методи діагностики, індивідуальність.

В статтє утверждается комплексный (системный) подход к выявлению детей младшего школьного возраста с признаками умственной (интеллектуальной и креативной) одаренности. Утверждается, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренных детей – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка. При этом определяющими факторами являются собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации одаренности. Особенности формирования и зрелость самого явления одаренности определяются уровнем и широтой интегративных процессов в психике ребенка на фоне дифференциации интеллектуальных функций. Поступательность этого процесса, его задержка или регресс определяют динамику развития одаренности в онтогенезе.

Рассматривается проблема идентификации детей как одаренных, способных и обученных. Подаются критерии выявления собственно одаренных детей младшего школьного возраста, их распознавание с когорты способных и хорошо обученных. Анализируются феномены возрастной, актуальной и потенциальной, явной и скрытой одаренности детей. Обосновывается использование экологически валидных методов диагностики. Утверждается, что детская одаренность имеет индивидуализированную структуру, форму проявления и динамику становления.

Оценка ребенка как одаренного не должна являться самоцелью. Выявление одаренных детей необходимо связывать с задачами обучения и воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки. Диагностика одаренных детей должна проводиться в целях создания условий для их интеллектуального и личностного развития, обеспечения благоприятных условий для совершенствования присущих им видов одаренности.

**Ключевые слова:** умственная одаренность, интелект, креативность, младший школьный возраст, экологически валидные методы диагностики, индивидуальность.

*The article confirms complex (systemic) approach to the identification of children of primary school age with signs of mental (intellectual and creative) giftedness. It is argued that the level, qualitative distinctiveness and character of gifted children development is always the result of a complex interaction of heredity (natural abilities) and sociocultural environment mediated by the activity of the child. However, the most important factors are the activity of the child itself, as well as the psychological mechanisms of self-development of personality underlying the formation and implementation of giftedness. Peculiarities of the formation and maturity of the phenomenon of giftedness are determined by the level and breadth of integrative processes in the psyche of the child on the background of the differentiation of intellectual functions. The progressiveness of this process, its delay or regression determines the dynamics of giftedness development in ontogenesis.*

*The problem of identifying children as gifted, capable and trained is being considered. The article provides the criteria for identifying the actually gifted children of primary school age, their recognition within a cohort of capable and well-trained. The phenomena of the age, actual or potential, direct and indirect giftedness of children are being analyzed. The article justifies the use of ecologically valid methods of diagnostics. It is argued that the child giftedness has ascertained structure, form and dynamics of the formation.*

*Assessment of the child as gifted should not be an end in itself. Identification of gifted children should be associated with the task of training and education, as well as providing them with psychological help and support. Diagnostics of gifted children should be conducted in order to create conditions for their intellectual and personal development, providing favorable conditions for improving the types of giftedness peculiar to them.*

**Key words:** *mental giftedness, intelligence, creativity, primary school age, ecologically valid methods of diagnostics, individuality.*

**Актуальність проблеми.** Виявлення, всебічний розвиток, психолого-педагогічний і соціальний супровід обдарованих дітей, особливо в перші роки їх навчання в школі, є першочерговим державним завданням сучасної системи початкової освіти в Україні. Підвищення інтелектуально-творчого потенціалу населення – єдиний надійний гарант національної безпеки будь-якої держави. Кількість населення, великі території, сировинні ресурси в сучасних умовах усе більше відходять на другий план і вже не розглядаються як надійна основа стабільності й добробуту держави та її громадян. В інформаційному суспільстві найбільше цінується освіта, інтелект і креативність.

**Постановка проблеми.** Наявність соціального й державного замовлення сприяє інтенсивному зростанню психологічних досліджень у цьому напрямку. Проте світова практика роботи з обдарованими дітьми вказує на те, що за відсутності валідних методів ідентифікації розумової обдарованості (в це загальне поняття включаємо й інтелект, і креативність) ця діяльність може призвести до негативних наслідків.

У той же час вибір психодіагностичних процедур і методів діагностики повинна визначатися психологічно обгрунтованою *концепцією обдарованості*. Складність вирішення цих завдань визначається наявністю широкого спектру підходів до вказаної проблеми, що часом суперечать один одному. Тому серед психологів стає актуальною розробка науково обгрунтованої *системної концепції розумової обдарованості*, що виступала б теоретичною, методичною й прикладною основою для практичної роботи.

**Стан досліджуваної проблеми.** Сьогодні в психології склалася парадоксальна ситуація, коли розробці теорії обдарованості перешкоджає вже не відсутність емпіричних фактів, а фрагментарність, різномірність і суперечливість величезного експериментального матеріалу, отриманого в різних поняттєвих і методичних контекстах. Узагальнення й осмислення цих даних вимагають розробки принципово нового підходу, що дозволяє перейти від фрагментарного, статичного і констатувального розуміння обдарованості до її вивчення з позицій *цілісності, динамічності та сприяння розвитку дітей*.

У розробку *цілісного підходу* до розуміння обдарованості та її становлення в молодшому шкільному віці істотний внесок зробили дослідження Б.Г. Ананьєва [1], О.В. Белавіної [2], Д.Б. Богоявленської [3], Ю.З. Гільбуха [4], В.М. Дружиніна [5], О.М. Дьяченко [6], Н.С. Лейтеса [8], О.М. Матюшкіна [], В.О. Моляко [7], О.І. Савенкова [12], Б.М. Теплова [13], В.Д. Шадрикова [10], О.І. Щебланової [16], В.С. Юркевич [17], J. Freeman [18], U. Neisser [19], Ch. Perleth, K.A. Heller [21], L.K. Silverman [22].

Особливе значення має *системний підхід* до дослідження психічних явищ – "розгляд психічного у тій незліченності зовнішніх і внутрішніх зв'язків, у яких воно існує як цілісна система" [9, 88].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що низка теоретичних та прикладних аспектів ідентифікації дітей молодшого шкільного віку з ознаками розумової обдарованості потребує уточнення, осмислення, критичного аналізу й систематизації емпіричних даних з цієї проблематики, вироблення чітких критеріїв виявлення таких дітей не тільки шкільними психологами, але й учителями початкових класів. Це і стало *метою* нашого повідомлення.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема диференціації дітей за ознаками розумової обдарованості викликає великий інтерес у науковців, психологів-практиків, батьків і залишається актуальною протягом останніх десятиліть. Висока наукова, практична та соціальна значущість і складність вирішення проблеми обдарованості дітей молодшого шкільного віку (6–10 років) обумовлені її міждисциплінарним статусом – включеністю в проблемний простір різних напрямків загальної, когнітивної, диференціальної, соціальної, педагогічної та вікової психології, психогенетики та психології розвитку.

Не викликає сумніву, що рівень, якісна своєрідність і характер розвитку обдарованості – це завжди результат складної взаємодії *спадковості* (природних задатків) і *соціокультурного середовища*,

опосередкованого діяльністю дитини (ігровою, учбовою, трудовою). При цьому визначальними чинниками є власна активність дитини, а також психологічні механізми саморозвитку особистості, що лежать в основі формування та реалізації обдарованості. Особливості формування і зрілість самого явища обдарованості визначаються рівнем і широтою інтегративних процесів у психіці дитини на тлі її диференціації [14]. Поступальність цього процесу, його затримка або регрес визначають динаміку розвитку обдарованості в онтогенезі [16].

Сьогодні у світі відомо кілька десятків наукових концепцій обдарованості, створених на основі різних теоретичних підходів. Це різноманіття відображає складність і багатовимірність природи обдарованості, неможливість вироблення загальних еталонів і стратегій розвитку для всіх її проявів [12, 58–119].

Саме поняття "обдарованість" багатозначне й сьогодні налічується більше ста його визначень. Найчастіше при описі обдарованості використовуються терміни "високі розумові та творчі здібності", "креативність", "ранній розвиток", "інтелект", "значні досягнення", "успішність діяльності". Донедавна одним із загальноприйнятих було визначення, прийняте конгресом США в 1972 р.: "Обдарованими і талановитими учнями є ті, кого встановлено професійно підготовленими людьми, котрі володіють потенціалом до високих досягнень в силу видатних здібностей" [18]. Необхідним для реалізації потенціалу цих дітей було визнано створення та використання диференційованих навчальних програм, що виходять за рамки шкільного навчання [22].

Ми вважаємо більш обґрунтованим визначення провідних російських фахівців з цієї проблематики, що відображає результати фундаментальних вітчизняних досліджень, сучасні тенденції світової науки, а також досвід роботи з обдарованими дітьми. У розробленій ними Робочій концепції обдарованості пропонується єдина теоретична база: визначення обдарованості, її видів, шляхів ідентифікації тощо. В ній зазначається, що "обдарованість – це системна якість психіки, що розвивається упродовж життя і визначає можливість досягнення людиною більш високих, непересічних результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми" [10, 5]. Згідно з вищесказаним, "обдарована дитина – це дитина, яка виділяється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (або має внутрішні передумови для таких досягнень) в тому чи іншому виді діяльності" [10, 5].

Проблема виявлення (діагностики) обдарованих дітей є однією з найбільш дискусійних у психології. Спектр пропонованих рішень величезний: від повного заперечення діагностики, особливо тестування, як марної і навіть шкідливої процедури, до беззастережного прийняття діагнозу та (або) прогнозу, зробленого за одним або кількома вимірами, найчастіше IQ-тестами [2; 11; 15; 19]. У цих дискусіях, як показав новий раунд дебатів про природу розумової обдарованості та способів її діагностики, що почалися в 1994 р. публікацією Р. Гернштейна і К. Мюррея

[20], наукові факти часто оцінюються не за їх обґрунтованість й достовірність, а за вільно передбачуваними соціальними й політичними наслідками. У зв'язку з цим Американська психологічна асоціація опублікувала узгоджену думку провідних фахівців у вивченні природи розумової обдарованості про те, які факти у цій галузі можна вважати науково встановленими, а які до цих пір залишаються дискусійними або невідомими [19]. У публікації стверджується, що ні стабільність показників тестів інтелекту й креативності, ні їх прогностичність стосовно майбутніх досягнень (особливо навчальних) не викликають сумніву. Критику викликають насамперед *психометричні теорії інтелекту*, оскільки вони ігнорують багато його важливих аспектів: в тестах IQ не знайшла відображення більша частина видів інтелектуальної діяльності; тестові дані погано узгоджуються з сучасними теоріями психічного розвитку особистості; результати тестування в різних культурних групах суттєво відрізняються і т. д.

Серед дискусійних питань, що стосуються проблеми обдарованих дітей, на які сьогодні немає однозначних відповідей, одним з основних є питання про частоту проявів дитячої обдарованості. З цього приводу існують дві крайні точки зору: 1) всі діти є обдарованими; 2) обдаровані діти зустрічаються вкрай рідко. Прихильники першої вважають, що до рівня обдарованої можна розвинути практично будь-яку здорову дитину за умови *створення сприятливих умов*; другої – обдарованість – унікальне явище, тому основну увагу слід приділяти пошуку обдарованих дітей [11]. На наш погляд, дана альтернатива знімається в рамках наступної позиції: потенційні передумови досягнень у різних видах діяльності притаманні багатьом дітям, тоді як неабиякі реальні результати демонструють лише окремі діти.

Серед учених, психологів-практиків і педагогів існують також розбіжності в поглядах на проблему ідентифікації дітей як *обдарованих, здібних і навчених*. Частина фахівців під обдарованістю розуміють тільки так звану екстраординарну, особливу обдарованість, на основі якої з'являються в майбутньому видатні досягнення в науці, техніці, культурі [8; 15]. Інші ж дослідники включають сюди і так звану високу норму, тобто дітей, чия відмінність від норми хоча й існує, але не є надзвичайною [12; 16; 17].

Відмінності між двома зазначеними вибітками обдарованих дітей досить значні і проявляються, насамперед, у *типі психічного розвитку*. Якщо діти першої групи відрізняються цілим рядом проблем (емоційна невірноваженість, соціальна неадаптивність, дисинхронія розвитку), то діти другої групи не тільки не мають таких проблем, але, навпаки, часто більш соціалізовані й адаптивні, ніж звичайні діти. Без сумніву, для розуміння специфіки розвитку обдарованості важливо розуміти, з дітьми якої групи ми маємо справу.

На наш погляд, не слід обмежувати вибірку обдарованих тільки групою дітей з явними особливими здібностями. Цю проблему на практиці слід вирішувати з позиції актуальної та потенційної обдарованості. *Актуальна обдарованість* – це психологічна характеристика дитини з

такими наявними (вже досягнутими) показниками психічного розвитку, які проявляються у більш високому рівні виконання діяльності в конкретній предметній галузі *в порівнянні з віковою і соціальною нормою*. В цьому випадку, безумовно, йдеться не лише про учбову, а про широкий спектр різних видів діяльності.

*Потенційна обдарованість* – це психологічна характеристика дитини, яка має лише певні психічні можливості (потенціал) для високих досягнень в тому або іншому виді діяльності, але *не може реалізувати свої можливості в даний момент часу внаслідок їх функціональної недостатності*. Розвиток цього потенціалу може стримуватися низкою несприятливих причин (важкими сімейними обставинами, недостатньою мотивацією, низьким рівнем саморегуляції, відсутністю необхідного освітнього середовища і т. д.) [10].

Виявлення потенційної обдарованості вимагає високої прогностичності використовуваних діагностичних методів, оскільки йдеться про систему здібностей, що ще не сформувалася, про подальший розвиток якої можна судити лише на основі окремих ознак, передумов. Інтеграція здібностей, необхідних для високих досягнень, ще відсутня. Потенційна обдарованість проявляється за сприятливих умов, що забезпечують певний розвивальний вплив на початкові психічні можливості дитини [16].

Практика свідчить, що вчителі, особливо в молодших класах, формують свої уявлення про здібності учнів виключно за результатами навчальної успішності, що значно звужує проблему виявлення обдарованих дітей. Тому ще один аргумент на користь того, чому не слід обмежувати вибірку обдарованих тільки групою дітей з явними особливими здібностями (навчальними досягненнями), лежить у площині відмінностей у *формі прояву* самої обдарованості.

*Явна обдарованість* проявляється в діяльності дитини досить яскраво і виразно (ніби "сама по собі"), у тому числі і за несприятливих умов. Досягнення дитини такі очевидні, що її обдарованість не викликає сумніву. Тому і шкільному психологу, й учителю початкових класів з великою мірою вірогідності вдається зробити висновок про наявність обдарованості або про високі потенційні можливості дитини. Психолог може адекватно оцінити "зону найближчого розвитку" і правильно намітити програму подальшої роботи з такою "перспективною дитиною". Проте далеко не завжди обдарованість виявляє себе так явно.

*Прихована обдарованість* проявляється в діяльності дитини у менш вираженій, замаскованій формі. Внаслідок цього з'являється небезпека помилкових висновків про відсутність обдарованості в такої дитини. Її можуть віднести до числа "неперспективних" і позбавити допомоги та підтримки, необхідної для розвитку її здібностей. У той же час відомі численні приклади, коли саме такі "неперспективні діти" домагаються найвищих результатів.

Причини прихованої обдарованості багато в чому пов'язані з наявністю особливих психологічних бар'єрів. Вони виникають на шляху

розвитку й інтеграції здібностей та істотно спотворюють форми прояву обдарованості. Приховані форми обдарованості – це складні за своєю природою і часто непередбачувані за характером прояву психічні феномени. Масштаб можливостей дитини з прихованою обдарованістю дуже важко (а іноді й неможливо) оцінити за допомогою традиційних методів (психометричних тестів, результатів різних інтелектуальних змагань тощо).

Виявлення дітей з прихованою обдарованістю ні в якому разі не може зводитися до одноразового психодіагностичного обстеження великих груп молодших школярів. Ідентифікація дітей з таким типом обдарованості – це тривалий процес, заснований на використанні багаторівневого комплексу методів аналізу поведінки дитини, включенні її в різні види реальної діяльності, організації її спілкування з обдарованими дорослими, збагаченні її індивідуального життєвого середовища, залученні її до інноваційних форм навчання і т. д.

Останніми роками у зв'язку з масовим відкриттям різноманітних комерційних центрів "раннього розвитку інтелекту й креативності дітей" (що саме вони "розвивають" – ще одна дискусійна й суперечлива тема проблематики обдарованості) особливої актуальності набуває проблема диференціації власне обдарованих дітей від просто здібних і добре навчених малюків. Як показує практика, ця проблема найбільш гостро постає вже при відборі дітей у спеціальні "школи для обдарованих", при створенні "спеціальних класів" у загальноосвітніх школах [6; 7].

У зв'язку із вищесказаним, ми виділяємо такі критерії виявлення власне обдарованих дітей молодшого шкільного віку, їх розпізнавання з когорти просто здібних і добре навчених:

- обдарована дитина прагне до *нових пізнавальних ситуацій*, які її не тільки не лякають, а, навпаки, викликають *почуття радості*. Навіть якщо в цій новій ситуації виникають труднощі, обдарована дитина не втрачає до неї інтересу. Здібний учень з високою мотивацією досягнень будь-яку нову ситуацію сприймає як загрозу своїй самооцінці, своєму високому статусу;
- обдарована дитина отримує задоволення від самого процесу пізнання, тоді як просто здібну значно більше хвилює результат;
- обдарована дитина досить легко зізнається у своєму нерозумінні навчального матеріалу, просто говорить, що вона чогось не знає. Для здібної дитини із зовнішньою мотивацією нерозуміння – це завжди стресова ситуація, ситуація невдачі;
- різне ставлення до оцінок проявляється в тому, що обдарована дитина віддає пріоритет змісту діяльності, для здібної і добре навченої – важливий результат і його оцінка.

При виявленні обдарованих дітей молодшого шкільного віку доцільніше використати *комплексний підхід*. При цьому може бути задіяний широкий спектр методів: *а)* різні варіанти методу спостереження за дітьми (в лабораторних умовах, у школі, в позашкільній діяльності); *б)* методи виявлення когнітивно-стильових особливостей пізнання й



інтерпретації дійсності; в) спеціальні психодіагностичні тренінги; експертне оцінювання поведінки дітей учителями, батьками, вихователями; з) проведення "пробних" уроків за спеціальними програмами, а також включення дітей у спеціальні ігрові й предметно-орієнтовані заняття; г) експертне оцінювання конкретних продуктів творчої діяльності дітей (малюнків, віршів, творів, технічних моделей) професіоналами; д) організація різних інтелектуальних і предметних олімпіад, конференцій, спортивних змагань, творчих конкурсів, фестивалів, оглядів тощо; е) проведення психодіагностичного дослідження з використанням різних психометричних методик залежно від завдання аналізу конкретного випадку обдарованості.

Проте і комплексний підхід до виявлення обдарованості не страхує від помилок. У результаті може бути "пропущена" обдарована дитина або, навпаки, до числа обдарованих може бути віднесена дитина, яка не підтвердить цієї оцінки у своїй подальшій діяльності. З цього приводу Н.С. Лейтес зауважує, що навішування ярликів на зразок "обдарований" або "ординарний" стосовно дітей неприпустиме не лише через небезпеку помилок у діагностичних висновках. Такого роду ярлики можуть дуже негативно вплинути на особистісний розвиток дитини, сформувати завищений чи занижений рівень домагань, дезорієнтувати саму дитину, її батьків і вчителів. У зв'язку з цим автор пропонує використовувати термін "*дитина з ознаками обдарованості*", що є коректнішим в етичному плані й об'єктивнішим – у науковому [8].

Оцінка дитини як обдарованої не має бути самоціллю. Виявлення обдарованих осіб необхідно пов'язувати із завданнями їх навчання і виховання, а також із наданням їм психологічної допомоги і підтримки. Остання обставина дозволяє істотно розширити сферу використання психодіагностичних методик і врахувати такі додаткові моменти, як: особливості взаємодії дитини з однолітками і дорослими, наявність (чи відсутність) різних форм дисинхронії (нерівномірності) в розвитку обдарованої дитини, особливості становлення й функціонування її афективної сфери [16].

Шкільним психологам і, особливо, вчителям молодших класів, слід пам'ятати, що діяльність завжди здійснюється особистістю. Її цілі і мотиви впливають на рівень виконання діяльності. Якщо цілі особистості лежать поза самою діяльністю, тобто учень готує уроки тільки для того, щоб його не лаяли за погані оцінки, або щоб не втратити престиж відмінника, то діяльність у кращому разі виконується сумлінно і її результат, навіть при блискучому виконанні, не перевищує нормативно необхідний продукт. Відмічаючи здібності такої дитини, не слід говорити про її обдарованість, оскільки обдарованість припускає захопленість самим предметом, поглиненість діяльністю. В цьому випадку діяльність не призупиняється навіть тоді, коли виконане необхідне завдання, реалізована первинна мета. Те, що дитина *робить з любов'ю*, вона постійно вдосконалює, реалізуючи все нові задуми, народжені в процесі самої діяльності. В результаті новий

продукт її діяльності значно перевищує первинний задум. У даному випадку можна говорити про те, що є "розвиток діяльності". Д.Б. Богоявленська з цього приводу зазначає, що розвиток діяльності *за ініціативою самої дитини і є творчістю* [10].

При такому розумінні поняття "обдарованість" і "творча обдарованість" (ще одне дискусійне питання з цієї проблематики) виступають як синоніми. Таким чином, "творча обдарованість" не розглядається як особливий, самостійний вид обдарованості, вона не є окремою модальністю, а характерна для будь-якого виду праці. Умовно кажучи, "творча обдарованість" – це характеристика не просто вищого рівня виконання будь-якої діяльності, але її *перетворення і розвиток* [3].

Такий теоретичний підхід має важливий практичний наслідок: говорячи про розвиток обдарованості дітей, не можна обмежувати свою роботу лише складанням навчальних програм (прискорення, ускладнення, тощо). Необхідно створювати умови для формування внутрішньої мотивації діяльності, спрямованості особистості й системи її цінностей, які створюють основу становлення *духовності особистості*. Історія науки й особливо мистецтва дає масу прикладів того, що відсутність або втрата духовності оберталася втратою таланту.

Багатолітній дослідник інтелектуально й творчо обдарованих дітей, російський психолог Н.С. Лейтес відмітив у них надзвичайно високу *розумову активність*. Вчений описав неймовірну потребу таких дітей у розумовій роботі, їх, без перебільшення, пристрась до пізнання. Це – головна потреба обдарованої дитини, незалежно від віку, темпераменту, характеру, інтересів, статі, здоров'я тощо. Інакше кажучи, наявність *прагнення до пізнання – найяскравіша характеристика будь-якої обдарованої дитини*. Щоб просто хотілося, було цікаво. Це і є справжня пізнавальна потреба – безкорислива, заради інтересу як такого [17].

Звідси впливає надзвичайно важливий педагогічний аспект проблеми виховання обдарованих дітей. Розумова активність, що так яскраво характеризує будь-яку обдаровану дитину, має безпосереднє відношення до розвитку її здібностей. Але, виявляється, здібності зростають, розвиваються із задатків за однієї обов'язкової умови. Діяльність, якою займається дитина, має бути пов'язана з *позитивними емоціями*, інакше кажучи, приносити радість, задоволення. Є ця радість – завдатки розвиваються, немає радості від розумової праці – високих здібностей не буде. Від тривалих, безрадісних, з примусу або самопримусу занять буде що завгодно – відмінні оцінки, похвали, навіть, якщо хочете, знання, не буде тільки головного – високого рівня розвитку здібностей. Зв'язок розвитку здібностей з позитивними емоціями підтверджений зараз не лише в психологічних, але і суто фізіологічних експериментах [8.]. Отже, якщо розумові й творчі здібності розвиваються тільки в улюбленій діяльності, то самі по собі тривалі заняття, їх різноманітність, що проводяться без бажання дитини, будь-які додаткові заняття (наприклад, під керівництвом репетитора) з погляду розвитку здібностей або даремні, або просто шкідливі, оскільки діяльність з примусу

збільшує негативне ставлення до неї. Не випадково видатний український педагог-практик Василь Сухомлинський назвав свою школу, багатолітнім директором і вчителем якої був, – "Школою радості".

На завершення хочемо звернути увагу шкільних психологів і педагогів на ще одній особливості обдарованих дітей, що була виявлена у Мюнхенському лонгitudному дослідженні обдарованості (проводилося на великій вибірці школярів Німеччини у віці від 6 до 18 років протягом 1985–1988 рр. [21]). П'ять різновікових когорт випробуваних із різними проявами обдарованості щорічно обстежувалися за допомогою батареї тестів когнітивних здібностей, креативності та особистісних опитувальників, аналізувалися досягнення в навчальній і позашкільній діяльності, інтереси, показники сімейного і шкільного клімату. Результати дослідження продемонстрували укр<sup>аї</sup> *індивідуалізовану структуру обдарованості*, що не дозволяє розробити будь-яку типологію обдарованих учнів.

**Висновки.** З урахуванням специфіки обдарованості в дитячому віці найбільш адекватною формою ідентифікації ознак обдарованості конкретної дитини є психолого-педагогічний моніторинг, який повинен відповідати цілому ряду вимог:

- комплексний характер оцінювання різних сторін поведінки і діяльності дитини, що дозволить використовувати різні джерела інформації й охопити якомога ширший спектр її здібностей;
- тривалість процесу ідентифікації (розгорнуте в часі спостереження за поведінкою даної дитини у різних ситуаціях);
- аналіз поведінки дитини в тих сферах діяльності, які в максимальній мірі відповідають її схильностям та інтересам (включення дитини в спеціально організовані предметно-ігрові заняття, залучення її в різні форми відповідної предметної діяльності тощо);
- експертна оцінка продуктів діяльності дітей (малюнків, віршів, технічних моделей, способів розв'язання математичних задач тощо) із залученням експертів – спеціалістів вищої кваліфікації у відповідній предметній галузі діяльності (математиків, філологів, шахістів, інженерів).
- виявлення ознак обдарованості дитини не тільки по відношенню до актуального рівня її психічного розвитку, але й з урахуванням зони найближчого розвитку (зокрема, в умовах збагаченого предметного та освітнього середовища при розробці індивідуалізованої стратегії навчання);
- багаторазовість і багатоетапність обстеження з використанням численних психодіагностичних процедур, що відбираються відповідно до передбачуваних видів обдарованості й індивідуальністю цієї дитини;
- діагностичне обстеження бажано проводити в ситуації реальної життєдіяльності, наближаючи його за формою організації до природного експерименту (метод проектів, предметних та професійних проб);

- використання таких предметних ситуацій, які моделюють дослідницьку діяльність і дозволяють дитині проявити максимум самостійності в оволодінні будь-яким видом діяльності;
- аналіз реальних досягнень дітей у різних предметних олімпіадах, конференціях, спортивних змаганнях, творчих конкурсах, фестивалях, оглядах;
- опора на екологічно-валідні методи психодіагностики, що мають справу з оцінкою реальної поведінки дитини в реальній ситуації: аналіз продуктів діяльності, спостереження, бесіда, експертні оцінки вчителів і батьків.

Однак і комплексний підхід до виявлення обдарованості повністю не позбавляє від помилок. В результаті обдарована дитина може бути "пропущена" або, навпаки, до обдарованих віднесуть того, хто ніяк не підтвердить цієї оцінки в своїй подальшій діяльності (випадки неузгодженості діагнозу і прогнозу).

При виявленні обдарованих дітей необхідно диференціювати: актуальний рівень розвитку обдарованості; особливості конкретних проявів обдарованості, пов'язаних зі спробами її реалізації в різних видах діяльності; потенційні можливості дитини до розвитку.

Отже, процедура виявлення обдарованих дітей повинна бути екологічно валідною з погляду специфіки дитячої обдарованості і своєрідності ознак такої дитини. Слід підкреслити, що наявні валідні методи ідентифікації обдарованості досить складні і вимагають високої кваліфікації та спеціального навчання.

Оцінка дитини як обдарованої не повинна бути самоціллю. Виявлення обдарованих дітей необхідно пов'язувати із завданнями навчання й виховання, а також із наданням їм психологічної допомоги й підтримки. Іншими словами, проблема виявлення обдарованих дітей повинна бути переформульована як проблема створення умов для їх інтелектуального й особистісного розвитку в освітніх закладах різного типу з тим, щоб виявити якомога більше дітей з ознаками обдарованості і забезпечити сприятливі умови для вдосконалення властивих їм видів обдарованості.

1. *Anan'ev B.G.* Chelovek kak predmet poznaniya [Man as a subject of cognition] / B.G. Anan'ev – SPb. : Piter, 2010. – 288 s.
2. *Belavina O.V.* Odarennye deti: problemy diagnostiki i adaptacija [Gifted children: the problem of diagnosis and adaptation] / O.V. Belavina // *Psihologicheskij zhurnal*, 2010, tom 31. – №1. – S. 41–54.
3. *Bogojavlenskaja D.B.* Chto vyjavljajut testy intellekta i kreativnosti? [What do the tests of intelligence and creativity reveal?] / D.B. Bogojavlenskaja // *Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki*. – 2004. – T. 1. – № 2. – S. 54–65.
4. *Gil'buh Ju.Z.* Rozumovo obdarovana dytyna. Psihologija, diagnostika, pedagogika [Intellectually gifted child. Psychology, diagnosis, pedagogy] / Ju.Z. Gil'buh. – K. : ROVO "Ukrvuzpoligraf", 1992. – 84 s.

5. *Druzhinin V.N.* Intellect i produktivnost' dejatel'nosti: model' "intelektual'nogo diapazona" [Intelligence and productive activities. The model of intellectual range] / V.N. Druzhinin // Psihologicheskij zhurnal. – 1998. – T. 19. – № 2. – S. 61-70.
6. *D'jachenko O.M.* Problema individual'nyh razlichij v intelektual'nom razvitii rebionka [The problem of individual differences in the intellectual development of a child] / O.M. D'jachenko // Voprosy psihologii. – 1997. – № 4. – S. 138-146.
7. Zdibnosti, tvorchist', obdarovanist': teorija, metodika, rezul'tati doslidzhen' [Abilities, creativity, giftedness: theory, methodology, research results] / Za red. V.O. Moljako, O.L. Muziki. – Zhitomir : Vid-vo Ruta, 2006. – 320 s.
8. *Lejtes N.S.* O priznakah detskoj odarjonnosti [On criteria of giftedness in children] / N.S. Lejtes // Voprosy psihologii. – 2003/ – № 4. – S. 13-18.
9. *Lomov B.F.* Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii [Methodological and theoretical problems of psychology] / B.F. Lomov. – M. : Nauka, 1984. – 444 s.
10. Rabochaja koncepcija odarennosti [The working concept of giftedness] / Ju.D. Babaeva i dr.; D.B. Bogojavlenskaja (otvetstvennyj redaktor); V.D. Shadrikov (nauchnyj redaktor). – 2-e izd., dop., pererab. – M., 2003. – 90 s.
11. *Rubcov V.V.* Teorija i praktika raboty s odarennymi det'mi [Theory and practice of working with gifted children] / V.V. Rubcov, V.S. Jurkevich // Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovanija. – 2011. – №1. – S. 9–15.
12. *Savenkov A.I.* Psihologija detskoj odarennosti [Psychology of giftedness in children] / A.I. Savenkov. – M. : Genezis, 2010. – 440 s.
13. *Teplov B.M.* Izbrannye trudy: V 2-h t. [Selected Papers] / B.M. Teplov. – M.: Pedagogika, 1985. – T. I. – 328 s.; T. II. – 360 s.
14. *Chuprikova N.I.* Psihologija umstvennogo razvitija: Princip differenciacii [The psychology of mental development: the principle of differentiation] / N.I. Chuprikova. – M. : Stoletie, 1997. – 360 s.
15. *Churekova T.M.* Rabota s odarjonnymi det'mi: teorija i praktika [Work with gifted children: theory and practice]: uchebno-metodicheskoe posobie / T.M. Churekova, V.V. Korchuganova, Z.V. Krecan, N.I. Prihod'ko. – Kemerovo : Izd-vo KRIPKiPRO, 2011. – 110 s.
16. *Shheblanova E.I.* Dinamika kognitivnyh i nekognitivnyh lichnostnyh pokazatelej odarjonnosti u mladshih shkol'nikov [Dynamics of cognitive and non-cognitive personality indicators of giftedness in primary school children] / E.I. Shheblanova // Voprosy psihologii. – 1998. – № 4. – S. 111-122.
17. *Jurkevich V.S.* Odarennyj rebenok: illuzii i real'nost' [Gifted Child: Illusions and Reality] / V.S. Jurkevich. – M.: Prosveshhenie, 2000. – 136 s.

18. *Freeman J.* The long-term effects of families and educational provision on gifted children / J. Freeman // *Educational and Child Psychology*. – 2013. – V. 30. – № 2. – P. 7-17.
19. *Neisser U.* et al. Intelligence: knowns and un-knowns / U. Neisser et all // *American Psychologist*. – 1996. – V. 51. – № 2. – P. 77-101.
20. *Herrnstein R.J., Murray C.* The bell curve: Intelligence and class structure in American life / R.J. Herrnstein, C. Murray. N.Y. : Free Press, 1994. – 845 p.
21. *Perleth Ch.* The Munich longitudinal study of giftedness / Ch. Perleth, K.A. Heller // *Subotnik R.F., Arnold K.D. (eds.) Beyond Terman: contemporary longitudinal studies of giftedness and talent*. Norwood, 1994. – P. 77-114.
22. *Silverman, L.K.* The gifted and talented / L.K. Silverman // *Expectational children and youth: An introduction* / Ed. by E.L. Meyen. – Denver & London : Love publ., 1982. – P. 168-195.

УДК 159.922

*Анатолій Палій,  
Лідія Цимбаліста*

## **ВПЛИВ ЛАТЕРАЛІЗАЦІЇ НА ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті представлено результати дослідження процесу вивчення іноземних мов дітьми дошкільного віку та впливу на нього функціональної асиметрії півкуль головного мозку. Висновки про домінуючу півкулю робляться на основі визначення індивідуального профілю функціональної асиметрії методом сенсомоторних проб.*

*Авторами розроблено методичку проведення сенсомоторних проб для визначення провідних руки, ноги, вуха, ока та на їх основі зроблено висновки про вплив функціональної асиметрії на успішність вивчення іноземної мови дітьми старшого дошкільного віку.*

*Проведене дослідження показало, що в дітей, які демонструють особливі успіхи у вивченні англійської мови, домінує права півкуля головного мозку. Це може бути пов'язано з особливостями методички викладання. У дошкільних навчальних закладах перевага надається опорі на візуальний і аудіальний наочні матеріали, залучення дітей до творчої діяльності та ігрової активності, в процесі яких засвоєння мови здійснюється природно. Спосіб проведення заняття орієнтований на активізацію та використання ресурсів правої півкулі. В той же час у школі значна увага приділяється письму, граматиці та зв'язному мовленню і перекладу, тобто акцент зміщується на ліву півкулю.*