

ПРОБЛЕМА ДІАГНОСТИКИ ДИТЯЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ В ІСТОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ

Проблема розвитку особистості дитини є, на наш погляд, однією з найцікавіших проблем, які вивчає психологія. Раніше в нашій освітній практиці особливої уваги набувало питання виховання та розвитку в дитині всього того, що характеризує її, насамперед, як члена суспільства, тобто одну з багатьох. На сьогоднішній день дане питання зазнало змін, і ми все більше говоримо про необхідність надати дитині можливість «сконструювати» неповторний образ своєї унікальної особистості. Це потребує виявлення її індивідуальних особливостей. Саме тому в умовах зміщення пріоритетів системи освіти у напрямку підтримки і розвитку особистості дитини найбільшої актуальності набуває проблема діагностики дитячої обдарованості.

Незважаючи на існуючий досвід світової й вітчизняної психолого-педагогічної науки в розробці даної проблеми, сучасні наукові уявлення про природу, принципи, методи виявлення і шляхи розвитку обдарованості та здібностей залишаються дискусійними й актуальними за багатьма теоретичними і методичними основами.

Для того, щоб оцінити ступінь обробки даного питання в психології та педагогіці, ми вважаємо за необхідне звернутися до розгляду праць спеціалістів, які довгий час займалися пошуком вирішення цієї проблеми. Розгляд еволюції уявлень про діагностику дитячої обдарованості є важливим, на наш погляд, тому різноманітні сучасні концепції обдарованості та методи її відстеження не можуть бути адекватно зрозумілими без розгляду їх поза історичним контекстом.

Одним з перших спеціалістів, який створив особисту модель діагностики обдарованості, був англійський антрополог Френсіс Гальтон. Саме він став основоположником емпіричного підходу до вивчення проблеми здібностей, обдарованості, таланту. Безліч запропонованих ним методик діагностики використовуються й донині. З іменем Френсіса Гальтона пов'язана поява анкет, шкал оцінювання і техніки вільних асоціацій, як методів наукового дослідження.

Разом з математиком Чарльзом Пірсоном, Гальтоном були розроблені основи кореляційного аналізу, що дозволяє зробити висновок про величину, а також закономірності чи випадковості зв'язку між двома відмінними параметрами індивідуальності, вимірними у різних людей. Йому належить гіпотеза про зв'язок інтенсивності психічної властивості з вірогідністю її прояву, яка була покладена в основу психометрики здібностей [8].

Помітний вклад в розвиток психологічного тестування, в тому числі і дитячої обдарованості, внесли праці американського психолога Джеймса Кеттела. В 1890 році в його статті вперше з'явився термін «розумовий тест». В

ній описувалася серія тестів, які застосовувалися для визначення інтелектуального рівня студентів коледжів. Вони включали в себе вимірювання м'язової сили, швидкості руху, чуттєвості до болю, гостроти зору й слуху, часу реакції, пам'яті тощо. Ці тести набули великого розповсюдження в Америці в кінці 19 століття, хоча потім виявили їх неузгодженість один з одним і невідповідність результатів з незалежною оцінкою вчителів чи академічною неуспішністю [3].

Подібні характеристики могли бути віднесені і до тестів, що передбачають більш складні функції, наприклад, тести Е. Крепелива і Г. Еббінгауза. Серед них тільки один найбільш складний тест на завершення речень відповідав навчальним досягненням дітей [3; 7; 11; 12; 14; 16].

Досягнення проблеми діагностики розумової обдарованості інтелекту протікали в рамках вимірювального підходу. В його основі лежить уявлення про «ідеальний інтелект», як про деяку абстракцію. Людина, яка володіє ідеальним інтелектом, може вірно і самостійно вирішувати мислинне завдання великої складності за короткий проміжок часу, незалежно від внутрішніх та зовнішніх перешкод.

Класичним прикладом вимірювального підходу до діагностики обдарованості є вікові шкали розумового розвитку Альфреда Біне і Теофіла Симона, а також їх наступні модифікації [5; 6 та інші].

В 1904 році у Франції за завданням міністра суспільного права була сформована комісія для розробки тестів для виявлення рівня розумової відсталості дитини. Вони повинні були стати основою для оцінки ступеня затримки в розумовому розвитку дитини. За результатами виконання цих тестів повинно було прийматися рішення про її подальше навчання. Це мало дозволити дітям з розумовими розладами отримувати адекватну освіту в спеціалізованій школі. А. Біне, разом з Т. Симоном, розробили тести, які задовольняли вимоги комісії. В подальшому їх стали використовувати як тести обдарованості, не дивлячись на те, що вони створювались для рішення прямо протилежних завдань. Методика являла собою групи тестових завдань, рівень складності яких відповідав розумовим здібностям дитини певного віку. Їй пропонувалось виконати завдання, які відповідали певній віковій групі, до тих пір, поки дитина не могла відповісти, або ж, навпаки, виконувала великий обсяг завдань [6].

В рамках парадигми вимірювального підходу до діагностики дитячої обдарованості ми звернулися до робіт німецького психолога Вільяма Штерна. Розумова обдарованість виявлялась ним як «загальна здібність свідомо спрямовувати своє мислення на нові вимоги, здібність пристосовуватися до нових завдань і умов життя» [30, 7].

Безсумнівний інтерес являють собою думки Штерна про необхідність використання в діагностиці розумової обдарованості дітей як тестів, так і оцінювання вчителями в їх взаємній кореляції. Посилаючись на результати досліджень Барта і Ріса, він стверджує, що найбільш ймовірною є діагностика дитячої обдарованості, яка поєднує в собі вимірювальні тести, підібрані за принципом компенсації, тобто тільки ті, «які сумісно характеризують ступінь розумової обдарованості індивідууму», і які є складовими експериментально перевіреної кореляції з оцінюваннями вчителів [30; 24].

Ще до першої світової війни психологи прийшли до визнання необхідності доповнити загальні тести інтелекту тестами спеціальних здібностей. Необхідний матеріал для побудови подібних тестів спеціальних здібностей дало вивчення структури психіки.

Статистичні роботи, пов'язані з вивченням природи інтелекту, побудовані на виявленні взаємозв'язку показників, отриманих у різних досліджуваних по широкому діапазону тестів, були розпочаті англійським психологом Чарльзом Спірменом.

Його двохфакторна модель інтелекту включала в себе загальну здібність (О-фактор) і специфічну для даної діяльності здібність (8-фактор). С-фактор, за визначенням Ч.Спірмана, це деяка загальна розумова енергія, яка в тій чи іншій мірі впливає на успіх виконання кожної конкретної діяльності. Але, максимально впливаючи на дії, які протікають у внутрішньому «розумовому плані», вона мінімально проявляється в безпосередніх взаємодіях індивіда з об'єктами навколишньої дійсності.

Ч. Спірмен запропонував метод факторного аналізу матриць інтеркореляцій: для виявлення цього латентного генерального фактору [8].

Л. Терстоун заперечував наявність загального фактору і вважав, що інтелектуальний акт є результатом взаємодії багатьох окремих факторів. В результаті методу багатофакторного аналізу кореляційних матриць, він виділив такі фактори, як:

- 1) словесна швидкість (тести, що визначають успішність виконання завдань на розуміння тексту, мовленнєві аналоги, понятійне мислення тощо)
- 2) мовленнєва швидкість (тести на знаходження рими, назви слів, певних категорій)
- 3) числовий фактор (тести на швидкість і точність арифметичних обчислювань та інші) [3; 7; 11; 12 та інші].

Прикладом подібного підходу до діагностики індивідуально-психічних рис особистості є методика лікаря-психіатра Г.Н. Россолімо, створена ним в 1909-1910 році. Вона являє собою набір завдань, які вимірюють три групи психічних процесів: 1) увагу й волю, 2) мимовільну пам'ять, 3) асоціативні процеси (якості осмислення, комбінаторних здібностей, кмітливості, уяви, спостережливості).

Оприлюднення результатів здійснювалося в графічній формі. Рівень кожного з одинадцяти оцінюваних психічних процесів, які характеризують силу його вираження, оцінювався за 10-бальною шкалою. В результаті кількісної обробки складався «психологічний профіль» – «тип психічної індивідуальності» [22].

На основі багатофакторної моделі інтелекту і її модифікацій розроблені багаточисленні тести структури здібностей. До їх числа відносяться «Група тестів загальних здібностей, тести інтелекту Р. Амтхауера та інші [3; 11].

А на основі двохфакторної моделі інтелекту Ч. Спірмена в 1936 році англійський психолог Дж. Равен розробив тест «Прогресивні Матриці», який був призначений для вимірювання рівня розвитку загального інтелекту. В якості матеріалу ним були обрані абстрактні геометричні фігури з внутрішнім малюнком, створеним за певним законом. Тест пропонував сприйняття

досліджуваним завдання як цілого, виділення закономірностей зміни елементів малюнка і знаходження на його основі частин зображення, яких не вистачає. Дж. Равен припускав, що в ході виконання тесту досліджуваний навчається і таким чином «готується» до більш складних завдань [21]. Не дивлячись на те, що на даний час цей тест піддається багаточисленній критиці і переробці, він активно використовується в практиці психодіагностичної роботи [23]. Крім того, що він в цілому відповідає основним вимогам, висунутим до психодіагностичних методик за своєю валідністю, надійністю і дискримінантністю, тест Дж. Равена ще й економічний в обробці даних, що суттєво підвищує його цінність в очах практичних психологів.

Створена американським психологом Дж. Гілфордом «модель структури інтелекту», за оцінкою багатьох відомих вчених (Р. Стернберг, А.М. Матюшкін та інших) є найпопулярнішою й при цьому зазнає всебічної критики.

В моделі Дж. Гілфорда, яка представлена у вигляді кубу, властивості інтелекту класифікуються за трьома вимірами:

- операції, тобто, «що вміє досліджуваний» (пізнання, пам'ять, дивергентна і конвергентна продуктивність і оцінювання);
- зміст – природа матеріалу або інформації, на основі яких здійснюються дії (образотворчий, символічний, семантичний і поведінковий матеріал);
- результати – форма, в якій інформація обробляється досліджуваним.

Результати розрізняються за елементами, класами, відношеннями, системами, типами перетворень і висновками, що виводяться.

В результаті перетину вимірів утворюється 120 комірок, кожній з яких відповідає 1 фактор або здатність, яка описується в 3 вимірах.

Спочатку, Дж. Гілфордом було розроблено більше 50 тестів, для оцінки різних факторів інтелекту. З часом було створено ще 120 [9].

Іншою була структура факторів, яка запропонована представниками ієрархічних теорій інтелекту. Найбільш відомою серед них є модель Девіда Векслера, яка включає в себе 3 рівня: 1) рівень загального інтелекту; 2) рівень групових факторів (невербальний і вербальний інтелект); 3) рівень специфічних факторів, які відповідають окремим суб'єктам [7; 27].

В психології російських науковців дослідження загальних здібностей проводилося в області психофізіології. Початок їм поклали дослідження Б.М. Теплова в спільній праці з В.Д. Небиліциним. Він розглядав обдарованість, як «якісно своєрідне співвідношення здібностей, від якого залежить успіх діяльності, що виконується, і який включає в себе інтелектуальні, вольові й емоційні моменти» [25; 26]. Основну увагу дослідники цієї школи приділяли виявленню кореляційних зв'язків між фізіологічними показниками й результатами діяльності (успішністю у навчанні, продуктивністю праці, показниками виконання тестів і т.д.). Спочатку, для визначення якостей нервової системи використовувались методики І.П. Павлова та його учнів. А з середини 60-х років і до сьогодні в якості індикаторів властивостей нервової системи використовуються параметри електроенцефалограми та інші [20].

В подальшому цей підхід до вивчення природи дитячої обдарованості здійснив вплив на роботи таких психологів, як Б.Г. Ананьєв, Е.А. Голубева,

В.Д. Шадріков та інші [2; 10; 28; 29].

Відомий російський психолог Н.С. Лейтес започаткував вивчення розумової обдарованості з точки зору психофізіологічних основ індивідуальних відмінностей. В якості її основних складових ним були виділені активність і саморегуляція, які залежать від особливості типу нервової системи [17; 18; 19].

Особливий інтерес в плані вивчення психології обдарованості є лонгітюдні дослідження. Найбільші з них було розпочато в 1921 році в лабораторії під керівництвом американського психолога Льюїса Термена. Отримані результати істотно вплинули на розвиток поглядів на природу, а відповідно і процедуру вимірювання обдарованості. Л. Термен, так як і Д. Векслер, Г. Айзенк, Р. Стернберг та інші, притримувався ідеї про те, що високий рівень розвитку інтелекту припускає високий рівень творчих здібностей і навпаки. Інтелект і творчі здібності розглядались ним як єдине ціле [1; 12; 13].

Лонгітюдне дослідження, розпочате Л. Терменом і продовжене його послідовниками, складалося з ряду етапів. На першому етапі в 1921 році було відібрано дві групи дітей, у кожній було більше 1500 чоловік. В першій групі були діти, чий коефіцієнт інтелекту дорівнював 140 і більше одиниць, в другій групі діти, які показували за тестами інтелекту середній рівень (120 і нижче). Подальші обстеження обох вибірок проводилися з різною періодичністю протягом багатьох років. В результаті було виявлено, що діти з високими показниками за тестами інтелекту, ставши дорослими, перевершили своїх однолітків з другої групи за рівнем «видатних досягнень» (наукові ступені і звання, кількість книг, винаходи та інше) приблизно в 30 разів. Виявилось, що високий рівень інтелекту є однією з необхідних умов досягнення успіху в суспільстві, але він не гарантує в повній мірі успіхів у творчій сфері [13].

Відсутність однозначного зв'язку між інтелектом та здібністю до творчості (креативністю) стало основою особистісно-мотиваційного і психометричного підходу.

Одним з перших дослідників в сфері творчих здібностей і розробником перших методик її діагностики став Л. Терстоун. Ним була відмічена роль, яку відіграє в творчій поведінці здатність швидко засвоювати і формувати ідеї. Він вказував на те, що творчість стимулюється сприйняттям нових ідей і «відвідує» людину в момент релаксації і розсіяної уваги [3; 7; 12].

Пізніше для в'яснення умов, які впливають на виникнення процесу творчості, використовувались і аналіз біографій творчих особистостей, і інтенсивне клінічне обстеження високообдарованих вчених, і методи, які включають в себе клінічні і психометричні підходи.

Найбільш видатними й відомими тестами креативності є тести Дж. Гілфорда, які стали результатом досліджень, що вже згадувались, проведених ним в університеті штату Каліфорнія. Базуються ці тести на теорії «структури інтелекту», ідеї поділу мислення на дивергентне та конвергентне. Розкриваючи сутність кожного з них, автор відмічає, що «конвергенція припускає загальний висновок або відповідь, яка може бути розглянута як єдино вірна. В дивергентному мисленні, дослідження йде в різних напрямках, коли немає єдино вірної відповіді» [9].

Більш розробленими й ефективними є, на наш погляд, тести

американського дослідника Ж.П. Торранса, що виникли як частина створеної ним програми роботи з учнями, яка направлена на розвиток їх творчих здібностей. Вони розроблялися виходячи з поняття креативності, як процесу, що включає в себе чуттєвість до проблем, недоліків, дисгармонії [12; 15]. Показники креативності, які використовуються в цих тестах, такі як: швидкість, гнучкість, оригінальність і розробленість, достатньо схожі з факторами, встановленими в дослідженнях Дж. Гілфорда.

Тести згруповані в 3 групи: словесне творче мислення, образотворча творчість мислення та словесно-звукове. Відповіді за кожним тестом підраховуються тільки з точки зору оригінальності, на основі емпірично встановленої рідкості випадку. Відповідно, незвичні відповіді оцінюються вище, ніж звичайні.

Тести Торранса використовувалися в різних дослідженнях. Велика кількість робіт проводилася з молодшими школярами. Були виявлені вельми цікаві взаємозв'язки між показниками тестів Торранса: інтересами, здібностями й іншими властивостями особистості. Деякі дослідження демонстрували значні покращення результатів тестування після навчання, яке направлене на розвиток творчого мислення, але подібних даних в інших, життєво-практичних ситуаціях – немає.

А тому, як підкреслює А. Анастасі в своїй праці «Психологічне тестування», залишається «необхідність у працях по вичерпній систематичній валідації тестів, що розкривають їх зв'язок з мірами інших властивостей інтелекту і з практичними критеріями» [3, 34].

Таким чином, можна сказати, що на етапі становлення процес діагностики дитячої обдарованості мав доволі бурхливий характер, пов'язаний, перш за все, з визначенням самого поняття обдарованості, структури, вікових особливостей її прояву та методів її психологічної діагностики. Найбільш вагомим, з точки зору нашого дослідження, є виділення інтелектуальної і творчої складових обдарованості, а також розробка психодіагностичного інструментарію для виявлення кожного з цих параметрів, що використовуються й нині на практиці. Також необхідно відмітити, що на цьому етапі розвитку уявлень про обдарованість найбільше розповсюдження мав діагностичний підхід, заснований на системі єдиної оцінки (переважно оцінки інтелекту), що враховує тільки який-небудь один бік цього багатоаспектного явища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенк Г.Ю. Проверьте свои интеллектуальные способности. – Рига, 1992.
2. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей. – М., 1962.
3. Анастаси А. Психологическое тестирование. – Кн. 1-2. – М., 1982.
4. Бабаева Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности. Метод. пособие. – М., 1997.
5. Бине А. Современные идеи о детях. – М., 1996.
6. Бине А. Измерение умственных способностей. – С-Пб, 1998.
7. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – С-Пб., 2000. – 325 с.

8. Гальтон Ф. Наследственность таланта: Законы и последствия. – М., 1996.
9. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. – М., 1965.
10. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. – М., 1993.
11. Гуревич К.М. Тесты интеллекта в психологии // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 53-64.
12. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – С-Пб., 1999.
13. Дружинин В.Н. «Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений» // В кн.: Современные концепции творчества и одаренности / Под редакцией Д.Б. Богоявленской. – М., 1997.
14. Дружинин В.Н., Воронин А.Н. Развитие и диагностика способностей. – М., 1991.
15. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П. Торранса у младших школьников // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 123-128.
16. Клапаред Э. Как определять умственные способности школьников. – М., 1989.
17. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. – М., 1960.
18. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы. – М., 1984.
19. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – Москва-Воронеж, 1997.
20. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведение животных). Полное собрание сочинений. – Т. 3. – М. – Л., 1951.
21. Равен Дж., Курт К. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. – М., 1997.
22. Россолимо Г.И. психологические профили. – С-Пб., 1990.
23. Савенков А.И. Американские методики диагностики детской одаренности для учителей и родителей // Детское творчество, 1998. – № 4.
24. Сиск Д.А. Изучение будущего (концепция образовательного курса) // Вопросы психологии. – № 4. – 1997. – С. 5-9.
25. Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х томах. – М., 1985.
26. Теплов Б.М. Способности и одаренность. В кн.: Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.
27. Филимоненко Ю.И. Тест Д.Векслера. Диагностика структуры интеллекта (детский вариант). Методическое руководство. – С-Пб., 2001.
28. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» // Психологический журнал. – 1983. – № 5. – С. 3-10.
29. Шадриков В.Д. Способности, одаренность, талант // В кн.: Развитие и диагностика способностей. – М., 1991. – С. 7-21.
30. Штерн В. Умственная одаренность: психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста (пер. с нем. А.И. Болтунова) / Под ред. В.А. Лукова. – С-Пб., 1997.