

УДК 37.013.46

О.А. Коваленко, Н.Д. Янц

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ОБДАРОВАНІСТЬ»**

*У статті проаналізовано сутність поняття «обдарованість» з позицій як психологічної науки, так і педагогіки. Розглянуто існуючі концепції обдарованості, запропоновані вітчизняними та зарубіжними науковцями. З'ясовано співвідношення понять «здібність» та «обдарованість».*

**Ключові слова:** обдарованість, здібність, концепція, психолого-педагогічний підхід.

*В статье проанализирована сущность понятия «одаренность» с позиций как психологической науки, так и педагогики. Рассмотрены существующие концепции одаренности, предложенные отечественными и зарубежными учеными. Выяснено соотношение понятий «способность» и «одаренность».*

**Ключевые слова:** одаренность, способность, концепция, психолого-педагогический подход.

*The essence of the notion «giftedness» has been analyzed in the article both from the point of view of the science of psychology and from the point of view of pedagogics. The existing giftedness conceptions, offered by our and foreign scientists, have been considered. The correlation of the notions «ability» and «giftedness» has been elucidated.*

**Key words:** giftedness, ability, conception, psychological and pedagogical approach.

**Постановка проблеми.** На думку багатьох науковців, зокрема О. Савенкова, запропоновані психологами моделі обдарованості не давали достатнього уявлення про характер взаємодії та співвідношення зовнішніх і внутрішніх факторів у становленні обдарованості на рівні фенотипу. Тому він розробив модель, орієнтовану на педагогічні завдання [6, с. 181]. На межі генотипного та психічного рівнів, на думку О. Савенкова, педагог має справу з деяким потенціалом («даром»), який складається з тріади, аналогічної тріаді Дж. Рензулі: креативність, здібності вище середнього рівня, мотивація. На рівні генотипу утворюється складний конгломерат взаємодії генотипу та середовищних факторів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема обдарованості тривалий час досліджувалася в межах заснованої ще Стенлі Холлом науки про дитину – педології, де поряд з поєднанням психологічних і педагогічних аспектів проблеми передбачалася інтеграція з іншими науками, зокрема фізіологією. Отже, традиція вивчення обдарованості

з точки зору таких галузей науки, як психофізіологія, вікова фізіологія, нейропсихологія, психогенетика, має давню історію. Розробка концепції обдарованості у цій сфері триває (Г. Доман, Ж. Доман, В. Клименко, Е. Томас та ін.).

Найбільш характерним для даного підходу є варіант концепції обдарованості, запропонований Г. Доманом. Пропонуючи поняття «фізичний інтелект», дослідник акцентує увагу на шести життєво важливих функціях, які виділяються психоневрологами: 1) рухові навички (ходьба); 2) мовленнєві навички (мовлення); 3) мануальні навички (письмо); 4) візуальні навички (читання й спостереження); 5) слухові навички (прослуховування й розуміння); 6) тактильні навички (відчуття й розуміння) [1, с. 40]. Саме ці функції, зазначає Г. Доман, є життєвим тестом на розвиненість, нормальність, обдарованість. Більше того, переваги у виконанні цих функцій майже обов'язково приведуть до переваг у житті [1, с. 41].

**Мета статті** – дослідити психолого-педагогічний підхід до визначення поняття «обдарованість».

**Виклад основного матеріалу.** Більшість послідовників даного підходу вважають ступінь спадкової обумовленості даних функцій високим. Однак, Г. Доман зазначає, що ступінь розвитку функції залежить насамперед від інтенсивності її використання, тобто винятково від середовищних факторів, і чим раніше функція починає використовуватися, тим вищого рівня розвитку вона може досягти. Результатом такого розуміння стали дуже цікаві методики: «фізичного розвитку дитини»; «навчання читанню дітей віком до 1,5 років»; «навчання рахунку»; «навчання дошкільників енциклопедичного знання» та ін. Даний підхід, як і запропоновані Г. Доманом методики, мають практичний ефект (усі методики використовувалися на експериментальних майданчиках під час проведення даного дослідження, і завдяки ним були досягнуті високі результати в розвитку дітей), якщо йдеться про дітей від народження й приблизно до старшого дошкільного віку. Достатньо поглянути на дітей шести – семи років, щоб засумніватися у тому, що переваги в ходьбі або навіть у мовленнєвих навичках забезпечать їм переваги в житті.

Начебто передбачаючи подібні заперечення, Г. Доман зазначав, що неможливо розвивати дитячу здатність рухатися без того, щоб певною мірою не розвивати зорові, мануальні, слухові, тактильні та мовленнєві навички [1, с. 42]. Із цим можна погодитися лише тоді, коли йдеться про півторарічну – трирічну дитину. Для розвитку мовленнєвих, мануальних, візуальних, зорових, тактильних навичок

у дитини, наприклад п'яти років, значно ефективнішим є вже не ходьба, а цілеспрямовані заняття, безпосередньо спрямовані на розвиток вищезазначених функцій.

Методики Г. Домана є досить продуктивними для розвитку обдарованості на різних вікових етапах, але це суто практичний аспект. Щодо теорії цікавим є насамперед те, що сам факт її існування свідчить про єдність психічного й фізичного, тобто вони не лише мають одне коріння, але й тривалий час існують в онтогенезі та нерозривно розвиваються. Якщо продовжити аналогію з деревом, то ранні вікові етапи можуть бути представлені у вигляді єдиного стовбура, який лише згодом поділяється на дві могутні гілки (психічне й фізичне).

Проблема вивчення психології обдарованості має свою історію та традиції в різних країнах. В огляді досліджень з питань освіти обдарованих дітей сучасний англійський учений Дж. Фрімен [8, с. 254] зазначає, що в деяких європейських країнах (Швеція, Данія) усе ще не прийнято виявляти дітей з видатними здібностями та забезпечувати їх розвиток, у Китаї ж і країнах Східної Європи протягом багатьох років приділялася та приділяється величезна увага спеціальній освіті обдарованих, досягненню ними високих практичних результатів, чому значною мірою сприяють спеціалізовані школи, зокрема спортивні й математичні на заході. Побоювання елітарності чинить перепони цьому, хоча там, переважно в Америці, і стає все більше відповідних теорій і моделей.

У. Брікман присвятив своє дослідження аналізу підходів до навчання обдарованих і талановитих у різних країнах, аналізу розвитку й стану цієї проблеми у багатьох країнах світу, більшою мірою зосередивши свою увагу на трьох країнах – Росії, Німеччині, Великобританії [11]. У Великобританії в період 1955 – 1975 рр. з'являлося приблизно по дві статті на рік з проблеми обдарованих дітей, що свідчить про посилений інтерес до проблеми. Для навчання обдарованих і талановитих дітей молодшого шкільного віку створено спеціальні програми. У країні почав швидко поширюватися індивідуальний підхід до учнів. Для того, щоб з'ясувати, чи слід виділяти обдарованих дітей в окремі класи, ще в 1927 р. було проведено перше загальнонаціональне дослідження (125 хлопчиків і 113 дівчаток у віці 7 – 11 років) з використанням різних тестів, інтерв'ю, призначених для дітей, батьків і вчителів, з метою вивчення інтелекту, досягнень у навчанні, соціальної адаптації. Результатом дослідження став висновок про відсутність необхідності у поділі дітей на обдарованих і необдарованих. У наукових і суспільних колах було визнано, що об-

дарованим дітям слід приділяти більше уваги, але створювати окремі школи для академічно талановитих дітей недоцільно, за винятком так званих «шкіл мистецтв» (балет, образотворче мистецтво тощо).

У Німеччині обдарованих дітей намагалися виявляти у віці 10 – 12 років за спеціальними методиками, із дуже поширеним сегментуванням обдарованих дітей в окремі групи шляхом ранньої спеціалізації в гімназіях. У Росії до Жовтневої революції 1917 р. існували гімназії з визначенням і групуванням обдарованих учнів, але ці заклади обслуговували насамперед дітей батьків із вищих прошарків населення. Винятком були балетні школи, у які відбирали дітей з усіх соціальних груп. У 1936 р. будь-який особливий підхід до обдарованих дітей був фактично заборонений. З 1953 р. почало поступово виникати амбівалентне ставлення до обдарованих дітей. У 1957 – 1958 рр. МДУ ім. М.В. Ломоносова вперше провів математичні олімпіади з метою виявлення математично обдарованих дітей. У 1959 р. було створено спеціальний 9-й клас для таких дітей у школі № 325 міста Москви під контролем Міністерства освіти РРФСР. Поступово для талановитих учнів почали створюватися спеціальні школи з різних дисциплін. Формально створення таких шкіл суперечило офіційній ідеології, на що звертали увагу, наприклад, комуністи КНР. Наприкінці 1960-х рр. почали з'являтися гуртки для продовження навчання талановитих та обдарованих дітей поза стінами школи. Спецшколи для талановитих та обдарованих дітей міцно закріпилися в радянській шкільній системі. У більшості країн соціалістичного блоку домінував подібний підхід.

Отже, існують два основних підходи до навчання обдарованих дітей – з утворенням для них спецшкіл і без утворення таких шкіл, але з приділенням посиленої уваги обдарованим і талановитим дітям у звичайних школах.

Аналіз публікацій свідчить, що у більшості країн проблема обдарованості набула статусу державної важливості, сформувався соціальний запит на її дослідження. Існують відмінності в науковому підході вітчизняних і зарубіжних дослідників до проблеми обдарованості. Вітчизняні психологи та педагоги намагаються розробити фундаментальні теорії обдарованості, тоді як більшість західних учених вивчають проблему обдарованості з позиції прагматичного підходу.

О. Матюшкін виділяє етапи розвитку проблеми обдарованості дітей, починаючи з дореволюційного періоду [3]. Кожний етап має свої особливості, пов'язані з рівнем розвитку психолого-педагогічної науки та з характером соціальної ситуації в країні. Загальними для

всіх етапів є загальнотеоретичні уявлення про феномен обдарованості, які охоплюють поняття обдарованості, його природу, критерії, основи розвитку у процесі навчання та виховання, розробку методів діагностики, практичні підходи в діагностиці та розвитку обдарованих дітей.

Перший етап охоплює дореволюційний період (до 1917 р.), а також післяреволюційний (1920 – 1936 рр.), коли дослідження вітчизняних учених як гідні рівня світової науки були залучені до системи міжнародних і європейських досліджень. Це – етап вивчення всіх пізнавальних процесів, оскільки вважалося, що обдарованість пов'язана з високим рівнем розвитку психічних функцій. Найбільш повна система діагностики пізнавальних процесів була розроблена Г. Россолімо в 1910 р. Для вивчення кожного пізнавального процесу було створено діагностичні завдання, розроблено систему графічної реєстрації якості виконання кожного завдання. Методика Г. Россолімо була досить оригінальною та прогностичною, що визнавали як вітчизняні, так і зарубіжні педагоги та психологи. Методика психологічних профілів уможливила графічне зіставлення рівнів обдарованості. Чимало діагностичних завдань у подальшому були адаптовані та використовувалися ізольовано, інші стали зразками для розробки нових оригінальних методик з вивчення обдарованості.

Якщо початковий етап вивчення обдарованості характеризувався атомізмом під час розгляду обдарованості, то на наступному етапі було зроблено спробу подолати його та розробляти проблему обдарованості з позицій цілісного підходу. Для цього етапу характерним є інтегроване уявлення про вищі пізнавальні процеси як інтелектуальні.

О. Матюшкін, характеризуючи цей етап дослідження обдарованості, наголошує, що цей важливий крок до визначення обдарованості як сфери інтелектуальної (розумової) свідчив не тільки про переміщення акцентів від, здавалося б, повнішого та ретельнішого вивчення кожного пізнавального процесу (уваги, пам'яті, мислення) лише до мислення, а й про принципове подолання функціонального підходу, про його заміну інтегральним підходом у дослідженні та розумінні структури обдарованості [4].

Поняття обдарованості пов'язувалося з уявленням про адаптивний характер психіки. Вітчизняні психолого-педагогічні дослідження розвивалися паралельно із зарубіжними дослідженнями, тому більшість теоретичних положень розроблені зарубіжними вченими. Це стосується, наприклад, поняття обдарованості, запропонованого німецьким дослідником В. Штерном: розумова обдарованість являє собою загальну здатність спрямовувати своє мислення на нові вимо-

ги, загальну розумову здатність пристосовуватися до нових завдань та умов життя [9, с. 7]. Виділення розумової обдарованості мало на меті відокремлення її від особистісних якостей. Формування уявлень про обдарованість як про безособистісну освіту стало основою одного із напрямів у психології обдарованості. Ця тенденція збереглася та зміцніла. Вона є офіційно визнаною й у вітчизняній науці.

Цей етап відомий також виникненням у вітчизняній психології протилежної тенденції у поглядах на феномен обдарованості – зародженням особистісного підходу у вивченні обдарованості. Такий підхід уперше був сформульований у вітчизняній психології. В. Екземплярський ще в 1923 р. висловив непогодження з поглядами на обдарованість як на інтелектуальну сферу, але водночас визнавав ускладненість її вивчення як особистісної освіти через відсутність відповідного особистісного інструментарію: загальна обдарованість розглядається переважно як рівень розвитку лише інтелектуальних якостей з відокремленням тієї сфери від двох інших сфер психологічного життя – емоційної й вольової; в ідеалі ж обдарованість означає рівень розвитку всіх основних властивостей психічного життя – інтелектуального, емоційного, вольового та лише через недостатність експериментальних методів для визначення рівня розвитку емоційно-вольової сфери і, навпаки, через значну розвиненість методики кількісного дослідження інтелекту обмежується переважно інтелектуальною сферою [10, с. 7 – 8]. У досліджуваний період особистісний підхід у психології практично не був реалізований ні в діагностиці обдарованих дітей, ні в роботі з ними.

Подальший розвиток досліджень обдарованості пов'язаний з адаптацією й інтенсивним застосуванням зарубіжних тестів на інтелект. Найбільшої популярності в цей період набула вимірювальна шкала Біне – Термена. У нашій країні її було перекладено та валідизовано. Через захоплення тестами інші методи дослідження обдарованості практично не використовувалися. Педологи застосовували тести для вивчення інтелекту дитини. Як відомо, тести є додатковими методами, а не основними, але педологи не зважали на це.

У 1936 р. ЦК ВКП(б) прийняв постанову «Про педологічні перекручення в системі Наркомпросу», у якій було вказано на принципову ганебність головного методу педології – тестових обстежень для вимірювання обдарованості дітей, які насправді являли собою справжнє знущання над учнями, не відповідали завданням радянської школи та здоровому глузду [7, с. 24].

Прийняття постанови знаменувало початок нового етапу в розвитку досліджень обдарованості. Психологія обдарованості почала

розвиватися як психологія здібностей. Цей етап пов'язаний з ім'ям відомого вітчизняного вченого Б. Теплова. То був дуже складний період у розвитку психолого-педагогічної науки, обумовлений соціальними й ідеологічними факторами. Спрямованість вітчизняних досліджень проблеми обдарованості відрізнялася від загальноприйнятих у світовій науці – була пов'язана з проблемою здібностей. Перенесення проблеми обдарованості у сферу проблеми здібностей спричинило й методологічні труднощі, пов'язані з визначенням ролі біологічних і соціальних факторів у розвитку здібностей: у той період точилася гостра методологічна й ідеологічна боротьба у поглядах вітчизняних і зарубіжних учених (зарубіжні дослідники абсолютизували роль біологічних факторів у становленні обдарованості).

Найбільш важливі питання щодо дослідження проблеми обдарованості пов'язані з природою цього феномену, критеріями ідентифікації, методами дослідження, факторами, які впливають на розвиток обдарованості, а також психологічними механізмами її формування.

Сучасний етап дослідження обдарованості почався у 80-ті рр. минулого століття й пов'язаний з іменами Д. Богоявленської, Н. Лейтеса, О. Матюшкіна, В. Дружиніна, В. Шадрікова, М. Холодної, В. Юркевич та інших дослідників: розвиток проблеми обдарованості пов'язаний з дослідженням творчості та проблемного навчання. Як зазначає Н. Лейтес [2], етап подолання ізоляції вітчизняної науки від світової характеризується зміцненням і розширенням зв'язків зі світовою наукою. Але у використанні нових методик вивчення здібностей спостерігається деякий «перебір» – недостатня критичність під час відбору й переймання частини зарубіжного досвіду.

Для подолання методологічної кризи в дослідженні проблеми обдарованості група вчених сформулювала загальну теоретичну базу вирішення цієї проблеми та розробила робочу концепцію обдарованості з визначенням поняття обдарованості, її критеріїв, шляхів ідентифікації обдарованих дітей [5].

Ключовим питанням у дослідженні феномена обдарованості є з'ясування співвідношення понять «здібність» й «обдарованість». Загальноприйнятими у вітчизняній психології є визначення здібностей та обдарованості, запропоновані Б. Тепловим: здібність – це індивідуальні психологічні особливості, які визначають успішність діяльності або певних видів діяльності не знаннями, уміннями й навичками, а легкістю та швидкістю опанування новими способами та прийомами діяльності; обдарованість – це якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення біль-

шого або меншого успіху у виконанні певного виду діяльності. Тобто й здібності, й обдарованість — це те, що властиве будь-якій людині. Прийняття концепції Б. Теплова, в якій обдарованість була системним виявом здібностей, фактично знімало проблему обдарованості як таку. Якщо немає обдарованості, немає й обдарованих дітей. Деякі прибічники даної концепції ще й досі заперечують поняття обдарованості. А обдаровані діти, оскільки вони реально існують, як і розумово відсталі, йменуються аморфним терміном «діти з випереджаючим розвитком». На підтримку своєї думки ці дослідники особливо часто наводять аргументи про відсутність концепції обдарованості, але відсутність знань у цій сфері не свідчить про відсутність у природі даного об'єктивного явища, існуючого незалежно від наших уявлень.

Друга причина, яка вплинула на офіційне визнання визначення обдарованості Б. Тепловим, пов'язана з ідеологічною боротьбою між радянськими та західними вченими: західні дослідники перебільшували роль спадковості в розвитку обдарованості дитини.

У сучасній науці склалася своєрідна ситуація. Американські вчені, які протягом останніх 50 років (коли в нас були «застійні часи») переймалися проблемою обдарованості, вважають її інтегральною особистісною властивістю із трикомпонентною структурою — високим інтелектом, креативністю, мотивацією досягнень. Вітчизняні науковці розглядають обдарованість як якісно своєрідне поєднання здібностей, які впливають на успішне виконання діяльності. Для того, щоб критично засвоїти зарубіжний досвід та організувати успішний діалог із західними науковцями в цій сфері, необхідно було сформулювати нове визначення обдарованості. Це визначення було запропоновано авторами робочої концепції обдарованості в межах онтологічного підходу: обдарованість — це системна якість психіки, яка розвивається протягом життя й визначає можливість досягнення людиною більш високих (незвичайних) результатів в одному або кількох видах діяльності, ніж інші люди [5, с. 5]. За основу цього визначення взято визначення здібностей та обдарованості, розроблене В. Шадриковим у традиціях школи Б. Теплова. На думку В. Шадрикова, здібності можна визначити як властивості функціональних систем, які реалізують окремі психічні функції з індивідуальною мірою вираження в успішності та якісній своєрідності засвоєння й реалізації діяльності. В. Шадриков вважає, що обдарованість є інтегральним виявом здібностей з метою конкретної діяльності. Отже, нове визначення обдарованості є фактично «старим», традиційним. визнаючи правомочність такого визначення обдарованості, слід



наголосити на тому, що воно не враховує особистісні особливості обдарованості. Ми погоджуємося з особистісним підходом до обдарованості, розробленим С. Рубінштейном. На його думку, обдарованість являє собою синтетичні, комплексні властивості особистості, тому її не можна ототожнювати з якістю будь-якої із психічних функцій, наприклад, з мисленням; вона означає внутрішні можливості розвитку особистості, співвіднесені з умовами її розвитку.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, якщо метафорично уявити сучасну ситуацію у вітчизняній науці, пов'язану з вивченням обдарованості, то вчені, які досліджують проблему здібностей та розглядають обдарованість у контексті здібностей, мають на це одну думку, а вчені, які досліджують проблему обдарованих дітей, – іншу. Час для конструктивного діалогу ще не настав.

До подальших напрямів дослідження слід віднести аналіз акмеологічного та соціологічного підходу до визначення поняття «обдарованість».

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Доман Г.* Гармоничное развитие ребенка: [монография] / Г. Доман. – М.: Аквариум, 1996. – 448 с.
2. *Лейтес Н.С.* Изучать одаренность детей / Н.С. Лейтес // Психол. журн. – 1992. – Т. 13. – №1. – С. 147 – 164.
3. *Матюшкин А.М.* Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 29 – 33.
4. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении: [монография] / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 280 с.
5. Рабочая концепция одаренности [под ред. Д.Б. Богоявленской]. – М.: Магистр, 1998. – 68 с.
6. *Савенков А.И.* Педагогические основы развития продуктивного мышления одаренных детей: дис. ... д-ра пед. наук; спец. 13.00.01 «общая педагогика» / Александр Ильич Савенков. – М., 1997. – 380 с.
7. *Теплов Б.М.* Избранные труды: в 2-х т. / Б.М. Теплов. – Т.2. – М.: Педагогика, 1985. – 360 с. – (АПН СССР).
8. *Фримен Дж.* Ваш умный ребенок: [монография] / Дж. Фримен. – М.: Семья и школа, 1996. – 192 с.
9. *Штерн В.* Умственная одаренность: психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста: [монография] / В. Штерн; пер с нем. – СПб: Союз, 1997. – 128 с.
10. *Экземплярский В.М.* Проблема школ для одаренных: [монография] / В.М. Экземплярский. – М., 1923. – 132 с.
11. *Brickman W.* Educational Provisions for the Gifted Talented in Other Countries / W. Brickman // Gifted and talented: The education and development. – Chicago, 1979. – P. 180 –210.