

**Дічек Наталія Петрівна,**  
*доктор педагогічних наук, професор,  
член-кореспондент НАПН України  
завідувач відділу історії та філософії освіти  
Інституту педагогіки НАПН України  
orcid ID: 0000-0002-2185-3630  
n.p.dichek@gmail.com (м. Київ, Україна)*

## **ДО ІСТОРІЇ ВИВЧЕННЯ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ПСИХОЛОГІЇ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.**

Актуалізація в Україні психологічних досліджень у галузі обдарованості розпочалася у другій половині 1950-х років, під впливом об'єктивації необхідності підвищити якість шкільної освіти у зв'язку з потребами промислового розвитку країни і розгортанням НТР. На державному рівні (прийняття Закону УРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти» (1958–1959 рр.) було піднято питання про доцільність реформування навчання у середній школі у напрямі його диференціації. У контексті висунутого владою завдання у грудні 1958 р. пройшло спільне засідання вчених Рад Інституту педагогіки УРСР та Інституту психології УРСР, де обговорювали ініціативу організації шкіл «для найбільш здібних дітей і молоді», з метою приділити «більше уваги розвиткові здібностей і задатків усіх дітей як у галузі мистецтва, так і в математиці, фізиці, біології та інших галузях наук» [9].

Варто уточнити, що після двох критичних точок деградації психологічної науки в радянську добу (перша – заборона педології і розгром харківської психологічної школи у середині 1930-х рр.; друга – боротьба з «космополітизмом у науці» наприкінці 1940-х–на початку 1950-х рр.) – деякі питання психології, у тому числі розроблення теорії особистості, питання соціальної психології, в СРСР, м'яко кажучи, не віталися.

Одним з перших серед українських психологів питання розвитку здібностей учнів порушив Григорій Костюк. З архівної стенограми вищезгаданого засідання нами з'ясовано, що Г.Костюк, тоді – директор НДІ психології МО УРСР, підтримав загальну доцільність дати «всім юнакам і дівчатам середню освіту диференційованим шляхом, відповідно до потреб школи, з одного боку, й інтересів та нахилів і здібностей учнів з другого», але водночас поставив під сумнів варіант запровадження цілковитої диференціації навчання у старших класах загальноосвітньої школи, й організацію окремих шкіл для особливо обдарованих. Перший варіант він критикував за суто організаційні труднощі реалізації (неможливість відкриття шкіл з диференційованим навчанням у

невеликих містах, й тим більше селах, невизначеність у плануванні кількості класів певного предметного профілю), за небезпеку «зниження загальної освіти учнів», а головне за те, що на час закінчення 7-річки у багатьох дітей ще остаточно «не склалися нахили і здібності». Другий варіант, на його думку, був малопродатним унаслідок труднощів діагностування здібностей учнів, оскільки «наша психологічна наука мало займалася визначенням здібностей дітей, методологією вивчення цих здібностей» [9, арк. 3–6].

Як свідчить наукова спадщина Г. Костюка, питанням здібностей учнів він цікавився ще з кінця 1920-х – у 1930-ті роки, коли вивчав проблеми неуспішності і другорічництва серед школярів. Науковець аналізував мотивації невстигання, різноманітність навчальних можливостей школярів, їхньої працездатності. Особливо значущим на наш погляд було те, що за результатами своїх досліджень Г. Костюк ще тоді обґрунтував ідею формування класів за рівнем підготовки дітей, за станом їхнього загального розвитку, що сприяло б попередженню невстигання школярів [8].

Наприкінці 1950-х років, після керівної вказівки влади, Г. Костюк, як й інші науковці, звернувся і до питання здібностей. Як свідчить відомий український психолог, учень Г. Костюка професор Г. Балл, «обіймаючи офіційні посади, Г. Костюк був зобов'язаний відгукуватися на «історичні рішення партійних форумів», але, ... коментуючи черговий документ, він «робив усе, аби посилити і розвинути наявні в ньому «раціональні зерна», пом'якшити негативні ефекти, до яких він міг призвести, і, скориставшись нагодою, заявити про невідкладні проблеми, пов'язані з розвитком психологічних досліджень і практичним застосуванням психологічних знань» [1, с. 83].

Найповніше свої погляди на природу здібностей Г. Костюк виклав у невеликій книзі «Здібності та їх розвиток у дітей» (1963 р.). Аналіз її змісту доводить, що здібності він розглядав як складані, синтетичні властивості особистості, одні з основних властивостей, що «характеризують людину як суспільну істоту, як особистість» [8, с. 307]. Учений визначав їх як «істотні психічні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх» [8, с. 308], тобто до пояснення природи здібностей підходив з позицій діяльнісного підходу, з визнання двоєдиної суті особистості – «як природної і разом з тим суспільної істоти». Тому Г. Костюк наголошував на доцільності педагогічного керівництва розвитком нахилів і здібностей. Він також обґрунтував важливе положення про необхідність формування діяльності особистості в єдності її мотиваційного, змістовного та операційного аспектів, оскільки вони – взаємопов'язані, залежать один від одного, хоча кожен з аспектів вимагає спеціальної уваги, особливо у ході педагогічного керівництва діяльністю учня.

Істотно, що Г. Костюк визнавав сферою вияву здібностей *всі* галузі практичної, наукової і мистецької діяльності. Для педагогічної практики було важливим те, що учений обстоював потребу розрізняти здібності учня і фактичний рівень набутих ним знань, умінь і навичок, справедливо наголошуючи: невисока успішність учня ще не доказ недостатності його здібностей [8, с. 311]. Водночас він убачав важливий зв'язок між здібностями особи творити нове та її потребами, інтересами чи іншими мотивами діяльності. Зазначаючи єдність мотивів та здібностей, учений наголошував на необхідності їх розрізняти і ретельно, уважно вивчати індивідуальні відмінності дітей.

Важливим вважаємо акцентування вченим на тому, що «найістотніші індивідуальні відмінності серед людей спостерігаються у здатності мислити» [8, с. 322]. Саме мислення він визначав як вирішальний структурний компонент здібностей, насамперед здібностей до навчання. Спираючись на ідеї видатного психолога Л. Виготського, український вчений обґрунтовував важливі для педагогічної практики положення про функції слова (або вербальних компонентів) у розумових операціях, засобами яких утворюються поняття, спочатку у міжособистісних діях на рівні спілкування учителя і учнів, що лише після цього стають власне індивідуальними актами. Критикуючи за обмеженість міркування німецького психолога В. Штерна, який розглядав здібності як незалежні від навчання, й погляди американських психологів Е. Торндайка, Дж. Уотсона, які зводили здібності до «сукупності набуваних індивідом навичок, до засвоєння соціальних надбань» [8, с. 350]), Г. Костюк писав, що «внаслідок засвоєння учнями людських надбань підносяться на вищий ступінь і їхні здібності навчатися, а досягнення в розвитку здібностей уможлиблюють перехід до вивчення нового, складнішого матеріалу» [8, с. 351]. Водночас учений і зауважував, що розвиток здібностей залежить не лише від навчання, а й від інших видів діяльності, засобами яких учні взаємодіють з об'єктивною реальністю, а також і від індивідуальних фізіологічних й енергетичних потенцій їхньої нервової системи. Сьогодні деякі із наукових положень Г. Костюка та його сучасників видаються тривіальними, настільки вони узвичаїлися у сучасній педагогіці і психології, стали канонами шкільного освітнього процесу.

Серед тих українських психологів, які у 1970–1990-х роках продовжили починання Г. Костюка, є ім'я призабутого нині вченого Ю. Гільбуха, чий здобутки не лише заслуговують на те, щоб бути пошанованими як певна віха у розвитку в Україні дитячої психології, а й на те, аби бути актуалізованими, адже завдяки їм було закладено експериментально обґрунтовані основи запровадження диференціації в шкільній початковій освіті. Результати досліджень Ю. Гільбуха і його колег – співробітників першої в Україні (1978 р.) лабораторії психодіагностики і формування особистості молодшого школяра

були спрямовані на повернення психодіагностики у психолого-педагогічну практику після понад 30-літньої заборони на неї [6].

Саме Ю. Гільбух став першим українським психологом, який наприкінці 1970-х проєкспериментував з колегами запровадження у початкових класах українських шкіл так званих класів вирівнювання. (Вмотивовано виникає ремінісценція з пошуками Г.Костюка 1920–1930-х рр.). А в 1980-х роках Ю. Гільбух розробив й апробував авторську концепцію диференційованого навчання у початковій школі, в основу якої було покладено створення системи з трьох типів класів [3]. Вона передбачала диференційоване комплектування перших класів на основі комплексу психодіагностичних тестових методик [2, с. 63], розроблених у керованій ним лабораторії психології диференційованого навчання (з 1989 р.) При цьому один з типів таких класів учений виокремлював для навчання дітей з підвищеним розумовим розвитком – так він характеризував дітей із виявами обдарованості. Власне для виокремлення таких дітей і мали застосовуватися методи психодіагностики, яка стосовно них мала «обґрунтовувати необхідність забезпечити їм рівень підвищеного розвитку» [5, с. 25].

Підсумовуючи з часом досвід спостережень за кількома десятками розумово обдарованих дітей, Ю. Гільбух узагальнив найістотніші риси, характерні, попри індивідуальне розмаїття, таким особистостям – «надзвичайно ранній вияв високої пізнавальної активності й допитливості; швидкість і точність виконання розумових операцій, зумовлені стійкістю уваги та оперативної пам'яті; сформованість навичок логічного мислення; багатство активного словника, швидкість й оригінальність вербальних асоціацій; наявність установки на творче виконання завдань, розвиненість творчого мислення та уяви; наявність основних компонентів уміння вчитися» [4, с. 11]. Водночас стрижневою особливістю розумової діяльності обдарованої дитини Ю. Гільбух визначав самосвідомість, пояснюючи, що навчальній діяльності таких дітей властиве «повноцінне вміння вчитися», за якого дитина аналізує не лише певне завдання, а й власні процесуальні дії [2, с. 9]. Таке тлумачення було суголосним ідеям німецького вченого М.Вертгаймера, американців Дж. Гілфорда, К. Коффі, які у другій половині ХХ ст. займалися проблемою продуктивного мислення.

Треба зауважити, що, розрізняючи основні типи обдарованості – розумову і спеціальну (художню, соціальна, спортивна тощо), Ю. Гільбух вивчав лише перший тип і його різновиди. Він писав, що «чим більш спеціальним є певний вид обдарованості, тим значніша роль у його розвитку належить чиннику вродженості» [2, с.3 7].

Психодіагностику у школі Ю. Гільбух тлумачив не лише як інструмент визначення психологічного діагнозу особистості дитини, тобто як аспект

пізнання її психічної індивідуальності, а й як інструмент здійснення її психологічної корекції (у випадку необхідності формування певних психічних якостей) або забезпечення їй підвищеного розвитку» Фактично він був одним із фундаторів упровадження у добу незалежності у практику українських шкіл психологічної служби, яка мала сприяти визначення індивідуальних траєкторій розвитку особистості учня [5].

Завдяки історико-педагогічним студіям вдається актуалізувати й чітко, з урахуванням історичної тяглості освітніх процесів, їх хронотопічних особливостей, актуалізувати здобутки вчених, чия енергія сприяла розвитку культури і освіти, хто, за висловом Ю. Лотмана, «давно вже пішов з життя, фізично розсіявшись у біосфері, але духовно влився краплиною у потік культури». Дотик до мудрості видатних учених дає свідомості поживу для глибшого осягнення людського буття і віднаходження шляхів його гуманізації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Научная школа Г.С.Костюка: методологические уроки. Психология в рациогуманистической перспективе: избр. работы. Киев: Изд-во Основа, 2006. С.82-91.
2. Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка. Київ: Фірма «Віпол», 1993. 75 с.
3. Гільбух Ю. З. Психологічні передумови диференційованого навчання в початковій школі. Психологія: Респ. науково-методичний збірник. Вип. 36. Київ: В-во «Рад. Школа», 1991. С.62-71.
4. Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети. М.: Знание, 1991. 80 с.
5. Гильбух Ю. З. Учитель и психологическая служба школы. Киев: Ин-т психологии АПН Украины, 1993. 142 с.
6. Дічек Н. П. Надбання українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчання у 1960–1980-ті роки. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Чернігів, 2016. Вип. 133. С. 48–55.
7. Костюк Г. Масове другорічництво міської школи. Шлях освіти. 1930. № 9. С.103-115.
8. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л.М.Проколієнко. Київ: Рад. школа, 1989. С.307-376
9. ЦДАВО України. НИИ психологии УССР Министерства просвещения УССР. Стенограмма заседания ученых Рад Института педагогики та Института психологии» (від 11 грудня 1958 р.). Ф.5141, оп.1, спр.129, 43 арк.