

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

Волощук І. С., Киричук В. О., Мадзігон В. М., Мелешко В. В.,
Рудик Я. М., Шуленок О. С., Яременко Л. А.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ КРЕАТИВНОГО РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ЛІЦЕЇВ

Методичний посібник

Київ
2021

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту обдарованої дитини НАПН України
(протокол № 6 від 30 червня 2021 року)*

Рецензенти:

Піддячий М. І., доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України;

Тименко В. П., доктор педагогічних наук, професор, Інститут обдарованої дитини НАПН України

Д44 **Дидактичні** засади креативного розвитку інтелектуально обдарованих учнів ліцеїв / І. С. Волощук, В. О. Киричук, В. М. Мадзігон, В. В. Мелешко, Я. М. Рудик, О. С. Шуленок, Л. А. Яременко. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. – 282 с.

ISBN 978-617-7734-02-3

У посібнику розглянуто класичні концепції суті інтелекту та обдарованості. Показано їхню обмеженість з теоретичної та практичної точок зору. Причиною зазначеної обмеженості автори вважають розгляд інтелекту безвідносно до розумної поведінки індивіда й обмежене трактування обдарованості на основі виключно його інтелектуальних здібностей. Як наслідок, запропоновано концепцію інтелекту як апарату розумної поведінки. Після чого обґрунтовується суть обдарованості як атрибуту цієї поведінки. На основі цього пропонуються методи розвитку пізнавальної і креативної складових інтелекту учнів з урахуванням особливостей навчально-виховного процесу в закладах освіти для обдарованих.

Автори сподіваються, що представлені в посібнику ідеї будуть сприяти переосмисленню психологічної суті інтелекту та обдарованості психологами і педагогами, зваженому підходу до обстеження інтелекту та діагностики обдарованості, відмови від методично помилкової практики виявлення обдарованих індивідів, врешті, зменшенню соціальної напруги від стратифікації суспільства на основі феномену «обдарованість» та підвищенню ефективності навчально-виховного процесу в закладах освіти для обдарованих, розвитку інтелектуальних здібностей зазначеної категорії учнів.

УДК 37.026:159.922.72

© Волощук І. С., Киричук В. О., Мадзігон В. М., Мелешко В. В.,
Рудик Я. М., Шуленок О. С., Яременко Л. А., 2021
© Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021

ISBN 978-617-7734-02-3

ЗМІСТ

<i>ПЕРЕДМОВА</i>	4
------------------------	---

ГЛАВА 1.

ТРАДИЦІЙНІ ПОГЛЯДИ

НА ІНТЕЛЕКТ І ОБДАРОВАНИСТЬ	12
1.1. Теорії інтелекту	12
1.2. Задатки та здібності	23
1.3. Обстеження інтелекту	38
1.4. Обдарованість та її типологія	50
1.5. Вроджене і набуте в обдарованості	69
1.6. Діагностика обдарованості	79

ГЛАВА 2.

ІНТЕЛЕКТ І ОБДАРОВАНИСТЬ

У КОНТЕКСТІ РОЗУМНОЇ ПОВЕДІНКИ	94
2.1. Інтелект як апарат розумної поведінки	94
2.2. Пізнавальна та креативна складові розумної поведінки	119
2.3. Методологічні засади обстеження інтелекту	136
2.4. Методика обстеження інтелекту як апарату розумної поведінки	156
2.5. Обдарованість як атрибут розумної поведінки	178
2.6. Діагностика обдарованості як атрибуту розумної поведінки	193

ГЛАВА 3.

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ОБДАРОВАНОСТІ

ЯК АТРИБУТУ РОЗУМНОЇ ПОВЕДІНКИ

В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	208
3.1. Практика навчання, виховання і розвитку обдарованих	208
3.2. Академічні особливості та особистісні характеристики обдарованих у контексті трактування обдарованості як атрибуту інтелекту, який є апаратом розумної поведінки	229
3.3. Педагогічні засади становлення та розвитку обдарованої особистості	246

<i>ПІСЛЯМОВА</i>	279
------------------------	-----



ПЕРЕДМОВА

Оскільки обдарованість спочатку пов'язували виключно з інтелектом індивіда, то перші методи її діагностики були методами обстеження інтелекту, зокрема фіксування рівня інтелектуальних здібностей. Згодом, коли концепцію обдарованості розширили і в обіг було введено різні типи обдарованості, методи її діагностики спрямовувалися й на обстеження інших доменів психіки, практично не змінившись за своєю суттю: як і раніше, обстежуються переважно знання та уміння, в основі яких знаходяться відповідні здібності.

Отже, щоб відстежити еволюцію теоретичних засад діагностики обдарованості, немає потреби піддавати аналізу напрацьовані методики стосовно її різних типів, а достатньо лише зосередитися на одному з них. Віддаючи данину історичній черговості, розглянемо методичний інструментарій діагностики інтелектуальної обдарованості, виявлення інтелектуально обдарованих індивідів. Причому для зручності (і з огляду на інші причини) термін *інтелектуальна обдарованість* синонімічно заміняємо терміном *обдарованість*.

Аналіз засвідчує, що гіпотетичне структурування інтелекту, окрім суто теоретичного значення, характеризувалося певною практичною вигодою: на засадах наявних теоретичних уявлень розробляється інструментарій обстеження інтелекту, зокрема тести інтелекту. Помітний позитивний кореляційний зв'язок між результатами тестування інтелекту та показниками навчальних досягнень вселяв оптимізм і переконання в тому, що обстежуваний конструкт дійсно є тим феноменом, який є основою розумової діяльності людини, тобто інтелектом. Насправді, строго кажучи, зазначеного емпіричного факту недостатньо для коректних висновків такого роду. Адже для коректності такого роду висновку потрібно підтвердити сильний кореляційний зв'язок результатів тестового обстеження інтелекту з результатами буквально в усіх сферах діяльності людини. Без цього сильний кореляційний зв'язок результатів тестування інтелекту з академічними результатами може бути спричинений відповідністю характеру тестових і навчальних завдань, що спонукає засумніватися у валідності таких тестів інтелекту, оскільки з їх використанням обстежується лише фрагментарний осколок інтелекту, а не інтелект загалом.

Поміж тим, постає й інша проблема. У процесі тестових обстежень інтелекту стало очевидним, що окремі індивіди розв'язують не лише завдання, зорієнтовані на їхній хронологічний вік, а й низку завдань для старших осіб. Цей факт є незаперечним свідченням того, що вони на момент обстеження випереджають своїх однолітків інтелектом. Водночас один і той самий індивід може розв'язати декілька



завдань, розрахованих для осіб старшого віку, але він при цьому може не впоратися з деякими завданнями для свого віку і навіть не розв'язати окремі завдання, що розраховані для індивідів молодшого віку. Що в такому випадку можна сказати про рівень його інтелекту? Абсолютно нічого.

Тому в гру вступає статистичний підхід, за якого утворюють репрезентативні вибірки для кожного віку, апробують завдання для кожної вікової вибірки та компонують тест. Варто зазначити, що відбір завдань є досить складною процедурою. Якщо конструюють тест для однієї вікової групи, то до тесту відбирають завдання, з якими впоралися 75 % членів репрезентативної вибірки. Окрім зазначеного, використовують й інші критерії. Утворений тест перевіряють на репрезентативній вибірці, обчислюють середнє арифметичне значення для отриманих показників і вважають його нормальним рівнем інтелекту для індивідів конкретного віку. За результатами обстеження репрезентативної вибірки обчислюють також стандартне відхилення. Показники, які віддалені від середнього значення в бік зростання на величину, більшу за стандартне відхилення, є вищими нормальних. Індивідів, які набирають такі значення за результатами тестування, називають обдарованими. За таким самим принципом, користуючись критичними значеннями двох і трьох стандартних відхилень, ведуть мову про особливо обдарованих і глибоко обдарованих індивідів. Зазначимо, що описаний поділ є умовним, оскільки в психіці тих індивідів, чії результати обстеження інтелекту знаходяться в пограничній зоні названих реперних точок, жодних якісних змін не зафіксовано. Звісно, за такого підходу потрібно конструювати тести інтелекту для кожної вікової групи. Зазвичай це групи, що хронологічно відрізняються на один рік. Як можна трактувати результати, отримані таким чином? Нехтуючи віковими відмінностями (що не зовсім коректно, навіть, для осіб з різницею у віці у 364 дні), диференціюють індивідів «одного» віку за рівнем інтелекту, поміщаючи в різні інтелектуальні групи. Насправді за такого підходу віковий і особистісний фактори інтелекту тут змішані, а отже, однозначно трактувати причину інтелектуальних відмінностей не можна.

Щоб не конструювати тести для кожної вікової групи з різницею в один рік, розробляють тест для групи в певному віковому діапазоні. Процедура відбору завдань для кожної групи в межах обраного вікового діапазону для тестування така сама, як і в попередньому випадку. У тест поміщають завдання для всіх вікових груп у цьому діапазоні. Після цього визначають середнє значення показників тестування в кожній групі, якій пропонуються всі завдання тесту. Обчислюють також стандартне відхилення. Для кожної вікової групи середнє значення та стандартне відхилення є різними. Оцінюючи рівень інтелекту окремого індивіда, враховують, до якої вікової групи він належить, щоб скористатися відповідними середнім значенням і стандартним відхиленням. Його умовно поміщають у групу відстаючих, звичайних чи обдарованих (ця градація може мати і більше щаблів). За такого підходу віковий та



особистісний фактори інтелекту ще більше змішані. Таким чином, однозначно судити про високий рівень інтелекту окремого індивіда не можна. Оскільки він може бути пов'язаний як з високим інтелектуальним потенціалом, так і з випередженням розвитку інтелекту до моменту його обстеження.

Необхідно вказати на той факт, що описаний статистичний підхід знайшов практичне використання не одразу. Відомі спроби зарахування (навіть без натяку на будь-яке теоретичне обґрунтування) до групи обдарованих індивідів, які потрапляють у верхній 1 % упорядкованих значень результатів обстеження. У відборі обдарованих до спеціальних освітніх програм інколи користуються ще більш розмитими критеріями, а саме, виходять з кількості індивідів, яких можна залучити до таких програм на основі наявних фінансових та організаційних можливостей.

Абстрагуємося від такого утилітарного підходу та проаналізуємо той, у якому найбільше психології в теоретичному підґрунті. Обстеження інтелекту за результатами розв'язання завдань загалом побудовано на фіксуванні наявних на цей час умінь, які формуються на базі відповідних знань, наявність яких є результатом необхідних здібностей. Однак не лише мотиви, інтереси, середовище тощо беруть участь у досягненні кінцевого позитивного результату. Як наслідок, доходимо висновку, що за такого теоретичного підходу об'єктивно обстежити інтелект і виокремити на цій основі групу обдарованих індивідів практично неможливо. Водночас обдарованість за такого підходу (а він практично єдино використовуваний) трактується як факт володіння на момент обстеження певним (статистично визначеним) обсягом знань та умінь.

Зазначені негативні аспекти обстеження інтелекту з використанням наявних тестів підсилюються, коли визначення його рівня використовують з метою діагностики обдарованості. Навіть, якщо тести інтелекту дійсно обстежують інтелект, ні теоретично, ні практично не обґрунтовано граничне значення IQ , яке відділяє обдарованих індивідів від пересічних; аналогічно немає такого граничного значення і у випадку диференціації пересічних та інтелектуально відсталих індивідів. Статистичний підхід до розв'язання цієї фундаментальної теоретичної чи прагматичної проблеми є не більше як умовним. Зазначене має місце, тому що шкала, за допомогою якої визначають рівень інтелекту, є неперервною, що унеможливує інтерпретувати кількісні відмінності двох сусідніх точок у термінах якісних відмінностей.

Скористаємося для зручності значенням коефіцієнта інтелекту $IQ = 130$ в ролі критерію обдарованості. Але що тоді можна сказати про індивідів з $IQ = 140$ тощо? Вони обдаровані, яскраво обдаровані чи просто більш обдаровані? За відсутності якісних критеріїв у гру вступає статистичний підхід, який ділить шкалу інтелекту за допомогою значень стандартного відхилення, двох стандартних відхилень і трьох стандартних відхилень. Однак це технічний прийом, а не теоретичне чи практичне обґрунтування.



Абстрагуємося від описаної вище методологічної вади використання наявних тестів інтелекту в діагностиці обдарованості та прийнемо, що обдаровані індивіди це ті, у кого $IQ = 130$ і більше для усіх вікових груп. Нехай тепер за результатами обстеження учень *A* набрав 135 балів. Це означає, що він обдарований. Через рік за результатами аналогічного обстеження з використанням цього ж тесту, але з іншим середнім значенням і стандартним відхиленням для цієї вікової групи, він може набрати 125 балів. Як інтерпретувати такий результат? Зазначений учень втратив обдарованість? А як бути в тому випадку, коли учень *B* у першому обстеженні набрав 125 балів, а в другому – 135 балів? Він з групи пересічних перейшов у групу обдарованих? А що можна сказати про учня *B*, який за результатами таких самих двох послідовних обстежень набрав 135 і 145 балів? Він що розвинув свою обдарованість? Згідно з таким підходом найбільше, що можна сказати, що це обстежуваного індивіда на момент діагностики з використанням наявних тестів інтелекту можна вважати обдарованим, але не відомо, чи він був таким до обстеження, як і невідомо, чи він буде таким після обстеження.

Виявляється, що за описаного вище підходу до трактування і діагностики обдарованості її можна з часом набути, згубити та розвинути. З наукової точки зору це надто розмито. А з практичної? На індивіда, якого в дитячому віці було зараховано до групи обдарованих, ми покладаємо певні сподівання, які досить часто не виправдовуються. Індивіда, якого у дитячому віці було зараховано до групи пересічних, ми обмежуємо в доступі до програм для тих, на яких покладаються великі надії. Про наслідки помилкової діагностики розумової відсталості годі й говорити. І все це тому, що знання збагачуються, уміння формуються, а здібності розвиваються з часом, однак це відбувається не лінійно, як ми помилково постулюємо, а з різною швидкістю на різних часових відрізках.

Щоб урахувати зазначений факт, дослідники вдаються до динамічного обстеження інтелекту та діагностики обдарованості. За такого підходу отримані показники коефіцієнта інтелекту впродовж певного відрізка часу усереднюються, на основі чого доходять висновку щодо обдарованості. Проблема частково розв'язується, але не повністю. Знання, уміння та здібності зазнають змін упродовж усього життя, спочатку більш інтенсивних, згодом – менш інтенсивних, проте в кожного індивіда власна динаміка. В ідеалі процес діагностики необхідно було б розтягнути на тривалий час, але обстеження виконується не з тією метою, щоб констатувати наявність чи відсутність обдарованості в індивіда після його смерті. Прагматичні міркування ставлять вимогу діагностики обдарованості якомога раніше.

Варто зазначити, що динамічне оцінювання інтелекту (і діагностика обдарованості) реалізується також за схемою «навчання – обстеження». За притаманних позитивних ознак такому підходу властива й суттєва вада: обстеження в цьому випадку зміщується з інтелектуальних у бік академічних здібностей.



Як бачимо, наявне трактування суті інтелекту, розроблені тести інтелектуальних здібностей та їх використання з метою діагностики обдарованості, будучи відносно корисними в контексті прогнозування академічних успіхів індивідів, не позбавлені суттєвих вад теоретичного та методологічного характеру. Усвідомлюючи зазначене, найбільш помірковані психологи пропонують результати тестового обстеження доповнювати даними спостережень, у процесі яких фіксуються характерні ознаки обдарованих дітей. Це, звісно, застерігає від огульного чіплення ярликів, але проблему виявлення обдарованих індивідів остаточно не розв'язує, насамперед тому, що немає чіткої відповідності між значенням коефіцієнта інтелекту та набором особистісних якостей дітей. Окрім того, характерні ознаки обдарованих приписують індивідам із значенням IQ, що є критичним для виокремлення групи обдарованих і отриманим з використанням наявних тестів інтелекту.

Водночас зводити зазначене інтегроване утворення лише до психічних властивостей також неприпустимо. Необхідно вказати на виняткову роль психічних станів, що фактично ігноруються в тестовому обстеженні інтелекту та діагностиці обдарованості на цих засадах. Насамперед це емоції, які, будучи каталізатором фізичної та психічної енергії, відіграють виняткову роль на всіх етапах інтелектуальної діяльності, фактично підвищуючи її ефективність. Так, без позитивного емоційного стану важко зрушити з місця, а без емоційної підтримки, мабуть, не дійти до кінцевої мети. Врешті, досягнення кінцевої мети, знаходження розв'язку задачі супроводжується значним позитивним емоційним викидом, який необхідний для нейтралізації накопичених до цього негативних емоцій, що супроводжують тимчасові невдачі, невпевненість тощо, що конче потрібно для відновлення фізичних і психічних сил.

На ефективності, а також спрямуванні інтелектуальної діяльності позначаються мотиви, які надають кольору, забарвлюють її. Вони визначають характер кінцевої мети, спонукають до невпинного руху на життєвій траєкторії.

Варто зазначити, що досягнення запланованої мети без належних вольових зусиль не реальне.

Аналіз перелічених позицій засвідчує, що інструментарії діагностики обдарованості не можуть зводитися до розроблення тесту інтелекту *nanip* – *оливець* (чи навіть його комп'ютеризованого варіанту). Методика обстеження має бути комплексною та передбачати залучення різних методів фіксації, адекватних до специфіки компонентів розумної поведінки на етапах пізнання та творчого використання знань, тобто набути ознак методики обстеження, призначеної для обстеження поведінки респондента, яка може бути більше чи менше розумною. Однак для діагностики обдарованості цього недостатньо, оскільки поза зоною уваги експериментатора залишаються емоційна, вольова, мотиваційна та фізична сфери.

Історично склалося так, що індивідів, які за результатами обстеження перебували на протилежному кінці стосовно тих, хто відстає за розвитком інтелекту, назвали



обдарованими, причому навіть оперували певним відсотком таких дітей, щоправда, без будь-якої статистичної інтерпретації чи теоретичного обґрунтування.

Згодом під введене в науковий обіг емпіричним шляхом поняття пробують підняти теоретичне підґрунтя, яке виявилось надто віддаленим від наукової коректності. Маємо на увазі десятки різних визначень обдарованості, які практично не пов'язані з емпіричним методом її діагностики. Серед цієї псевдонаукової поліфонії можна виділити декілька груп. Зокрема обдарованість пов'язують з отриманням при народженні цілої палітри задатків, що є запорукою різносторонності індивіда в дорослому житті. З іншого боку, обдарованістю вважають певний достатньо високий рівень здібностей, в основі якого знаходяться отримані при народженні задатки. Усі інші визначення – це словесна еквілібристика, що перебуває в межах наведених двох визначень. Щоправда, без викидів також не обходиться: крайні філантропи вважають, що всі психічно нормальні індивіди обдаровані. Більш помірковані дотримуються думки, що обдарованість, якщо й не успадкована, то її можна розвивати. Взавши до уваги при цьому трактування ними обдарованості як стану, що констатує певний рівень знань та умінь, доходимо висновку на користь наукової некоректності, оскільки розвивати можна не стан, а ті атрибути, які в певний час його визначають.

Фрагментарне дослідження інтелекту, невідповідність результатів обстеження реальним досягненням індивідів, спричинені цим фактом соціально-політичні наслідки заставляють дослідників погрішити проти наукової строгості щодо однозначності та коректності і ввести в обіг низку різних типів обдарованості. Усіх не перелічити, адже процес творення не припинився, і з публікації дослідника-початківця в цій галузі можна дізнатися про новий тип обдарованості. Якщо цей процес не зупинити, то є перспектива кількості типів обдарованості зрівнятися з кількістю позицій у класифікаторі професій. В одному з випадків до терміна *обдарованість* додається означення *інтелектуальна* і на виході отримуємо поняття *інтелектуальна обдарованість*. З цим умовно можна погодитися, адже обдарованість дійсно пов'язана з інтелектом. Але чи можна назвати хоча б один приклад спеціальної обдарованості, у якій не було б інтелектуальної складової? Адже, навіть, якщо послуговуватись концепцією множинного інтелекту (фактично погоджуючись з доцільністю виокремлення декількох його типів), то всі типи обдарованості, пов'язані з вісьмома типами інтелекту, є інтелектуальною обдарованістю. На практиці ж це ігнорується.

Виокремлюються й інші типи обдарованості, які виходять за межі концепції множинного інтелекту (наприклад, академічна тощо). Вадою такого підходу є зміщення акценту з отриманих при народженні задатків загального характеру у бік спеціальних. Зазначене суперечить концепції Ганье, якою здійснюється розмежування обдарованості й таланту. Зазначений дослідник пов'язує з обдарованістю ті



атрибути психіки, з якими людина народжується, і які практично не піддаються впливу зовнішніх чинників, тоді як талант охоплює ті якості, які під дією зовнішніх чинників можна змінити, розвинути.

Для того, щоб іти далі, необхідно зробити невеликий відступ. Річ у тім, що теоретично можна виокремити декілька психічних конструктів, які претендують на власну назву, тобто на узагальнення їх у формі понять. До таких конструктів зараховують: сукупність задатків, отриманих індивідом при народженні; діапазон зазначених задатків; універсальні задатки (лежать в основі здібностей, які відповідають за всю психічну діяльність людини), специфічні задатки (лежать в основі здібностей, які відповідають за специфічні види психічної діяльності), критеріально зумовлений (хоча б в статистичній інтерпретації) рівень розвитку здібностей; прогностично зафіксований рівень розвитку здібностей. Мабуть, перелік можна було б продовжити, проте й наведених позицій достатньо для того, щоб збагнути надуману проблему. Історично склалося так, що в науковому обігу усталено використовуються два терміни, які набули, навіть, статусу бренду в силу певних психологічних і соціальних чинників. Цими термінами є *обдарованість* і *талант*. Отже, постає суто прагматична (уже не наукова) проблема: якому з перелічених конструктів дати назву *обдарованість*?

Чому прагматична? А тому, що з практичної точки зору зовсім не достатньо сказати, що, наприклад, обдарованість – це сукупність універсальних задатків, отриманих індивідом при народженні. Бо будь-яке поняття позбавляється побутового забарвлення та перетворюється в наукове, якщо його визначення у явній чи, навіть, прихованій формі містить вказівку на метод вимірювання його кількісної міри чи фіксування якісної протяжності. Однак це не єдиний критерій продуктивного визначення в нашій галузі, адже в поняття *обдарованість* вкладається (такою є прагматична вимога соціуму) не лише якісний чи кількісний стан вибраного психічного конструкту, а й прогностична його вартість. Інакше кажучи, визначаючи обдарованість, необхідно вибирати такий феномен, який за сприятливих зовнішніх умов є запорукою досягнення індивідом вагомих результатів у його матеріальній або духовній діяльності на момент обстеження чи в перспективі.

Унаслідок цього психічне поняття частково втрачає свій суто науковий сенс, розчиняючись у соціальному вимірі. І тут знову постають проблеми прикладного характеру. Ми фіксуємо наявність обдарованості заради того, щоб її носіїв виявити з метою диференційованого навчання. Можливо, насамперед необхідно перейматися майбутніми звершеннями таких індивідів? А якщо поєднати перше з другим? Безумовно, перелік прагматичних цілей, які можуть бути закладені в основу визначення обдарованості, можна значно розширити.

Якій прагматичній цілі в такому випадку віддати перевагу? Відомі приклади, коли на передній план виносяться сьогочасні цілі. У такому випадку маємо



справу з утилітарними визначеннями, які є робочими та формулюються для того, щоб відібрати учнів до певних освітніх програм. Водночас мають місце випадки, коли в основу покладено більш віддалені, але глобальніші цілі, на кшталт таких: обдарованість – це рівень розвитку здібностей, що необхідні для досягнення індивідом вагомих творчих успіхів у дорослому житті.

У такий спосіб Рензуллі дійшов до трикологового визначення обдарованості, згідно з яким обдарованість – це здібності, вищі за середньостатистичний рівень, одержимість (тобто прагнення пізнати, розв'язати проблему тощо) і відповідний творчий потенціал. Характерною ознакою цього визначення є той факт, що воно зорієнтоване на досягнення індивіда в дорослому житті. Окрім того, обдарованість пов'язує з творчим потенціалом, що до цього ігнорувалося, оскільки мають місце результати теоретичних домислів і, навіть, емпіричних досліджень (у достовірності яких необхідно засумніватися), що інтелектуальна та творча діяльності незалежні феномени. Пояснення цій науковій плутанині знаходимо в тому, що під творчістю помилково розуміють окремих її сегмент, а саме – художню творчість, випускаючи з поля зору той факт, що кожний елементарний акт пізнання неодмінно містить у собі конструювання нового, що є творчим актом. Врешті-решт, обдарованість, яка є ознакою якості перебігу психічних процесів, що відповідають за інтелектуальну діяльність і детермінуються специфікою властивостей і станів індивіда, репрезентується певними психічними параметрами (у цьому випадку одержимістю, тобто цілеспрямованістю, наполегливістю тощо).

Аналіз цього визначення та порівняння структури обдарованості (що ним охоплюється) з компонентами розумної поведінки надає можливість висловити припущення, що обдарованість є атрибутом розумної поведінки індивіда, в основі якої знаходиться інтелект як її апарат, в інтегральній єдності з моральною, волевою, емоційною та фізичною сферами індивіда. Саме на таких позиціях автори розкривають педагогічні засади становлення та розвитку обдарованої особистості.



ГЛАВА 1. ТРАДИЦІЙНІ ПОГЛЯДИ НА ІНТЕЛЕКТ І ОБДАРОВАНІСТЬ

1.1. Теорії інтелекту

Історично склалось так, що з'ясуванню природи обдарованості передували дослідження суті інтелекту, його структури та методів обстеження. Цієї логіки варто дотримуватися.

Важко точно вказати, хто з античних філософів першим вжив слово, яке в перекладі на українську мову означає «інтелект». Оскільки Арістотеля вважають батьком психології, то історичний екскурс уявлень і знань про інтелект доречно розпочати з нього. Хоча Арістотель відвідував академію Платона, проте він був переконаний у необхідності емпіричних спостережень для пізнання світу і критикував багатьох філософів академії за ігнорування емпіричними фактами в пізнавальній діяльності. Окрім того, зазначений філософ пов'язував психічні процеси з фізіологічними явищами, які лежать в їх основі. Як наслідок, Арістотель сповідував ідею гіломорфності, стверджуючи, що тіло та психіка утворюють одне ціле. Відомо також, що, згідно з Арістотелем, інтелект складається з пасивної та активної частин, причому психіка є активною частиною інтелекту, а тіло – його пасивною частиною. Психіку зазначений філософ описав як субстанцію, що здатна здобувати знання. Знання здобуваються завдяки психічній здатності інтелекту, хоча п'ять органів відчуття також необхідні для цього. Центральним конструктором інтелекту Арістотель вважав мислення, перебіг якого потребує використання уявних образів. Проте, на думку філософа, у той час, коли деякі тварини можуть уявляти, лише людина може мислити. Не менш важливим є твердження Арістотеля про те, що в основі пізнавальної діяльності перебуває, безперечно, мислення. Проте пізнання відрізняється від мислення тим, що є творчим процесом, близьким до інтуїції.

Упродовж двох тисячоліть не один філософ і психолог намагався дати вичерпне, придатне з наукової та практичної точки зору, визначення інтелекту. Не вдаючись до повного їх переліку (що практично не можливо), не переслідуючи ідею навести найбільш вдале визначення чи декілька таких, цінних по-своєму, під інтелектом (як один з варіантів) розуміють інтегральний прояв здібностей, знань та умінь. На думку Шадрікова, рівень розвитку інтелекту визначається рівнем розвитку окремих здібностей, наявністю знань, планів і програм та їхнім зв'язком, цілісним характером функціонування.



Загалом аналіз засвідчує, що всі визначення інтелекту фокусуються навколо здібності до засвоєння та використання людського досвіду. Інтелект можна уявити як репертуар знань і способів діяльності. Відмінності, які виявляються між індивідами в обсязі (кількості) і якості (своєрідності) цього репертуару, постають саме відмінностями в інтелекті. Самі ж інтелектуальні здібності являють собою з цих позицій оцінку реальних чи потенціальних можливостей індивіда засвоювати ці знання, зразки та норми з їх кількісного і якісного боку, як вважають Мілгрем і Гонг.

Як бачимо, інтелект – це насамперед здібності до здобування і використання знань (у широкому розумінні – людського досвіду). І якщо попросити учнів будь-якого класу будь-якої школи назвати найдотепнішого серед них, то за лічені секунди можна отримати набір відповідей, які будуть переважно збігатися. Такий консенсус частково зумовлений тим фактом, що винахідливість належить до набору доміантних атрибутів інтелекту, головними з-поміж яких є знання та уміння. Про інтелект індивіда шкільного віку, таким чином, судять на основі його знань (фактично оцінок з навчальних предметів) та його швидкості опанування знаннями. Інакше кажучи, здібність до засвоєння знань і здатність швидко засвоювати знання впродовж тривалого відрізка часу розглядаються як парадигмальна основа людського інтелекту. І навіть така авангардна теорія інтелекту, як теорія множинних інтелектів Гарднера визнає здібності в ролі основи інтелекту.

Інтелектуальні здібності – це комплекс властивостей, які лежать в основі засвоєння та використання знань. Загалом, за Стернбергом і Григоренко, їх можна розподілити на аналітичні, синтетичні та практично-контекстуальні.

Водночас на зорі вивчення інтелекту було здійснено чимало спроб ототожнити інтелект з якоюсь однією здібністю. Цілком можливо, що автори зазначених спроб насправді не зводили інтелект до однієї здібності, а лише виділяли її як доміантну. Важко повірити, наприклад, що Еббінгаус ідентифікував інтелект виключно зі здібністю комбінувати, з'єднувати попередньо розрізнені елементи знань. Так само важко повірити, що в основі інтелекту людини є її здібність пов'язувати з окремими елементами арсенал наявного життєвого досвіду, що одним зі своїх проявів, як у Гельброннера, має відтворення предмета за його контуром. Однак, певною мірою можна погодитися з Райсом, який поміщає в основу інтелекту логічне мислення індивіда. Цілком природно пов'язати інтелект зі здібністю розв'язувати задачі. Принагідно зазначити, що інтелект як загальна здібність розв'язувати задачі був першим предметом дослідження фахівців у галузі психології індивідуальних відмінностей.

З огляду на методологічні обмеження, спричинені хронологічними рамками, у яких виконувалися дослідження Біне, дослідник на початку своєї наукової кар'єри підтримував позиції Міля, який вважав, що інтелектуальну діяльність людини можна пояснити законами асоціанізму. Згодом Біне збагнув обмеження цієї теорії,



проте ідеї Міля продовжували позначатися на його роботі. Попри все заслугою Біне є його внесок у розвиток концепції інтелекту, у якій на початку інтелект ототожнювався з концентрацією уваги. Згодом до досліджень долучився Сімон, унаслідок чого відбулося формулювання модернізованої концепції інтелекту. Зокрема, зазначені автори пов'язали інтелект зі здоровим глуздом, вважаючи, що в інтелекті є фундаментальна здібність, деформація чи брак якої є надзвичайно важливою для практичного життя. Ця здібність є судженням, що, інакше кажучи, називають здоровим глуздом. За недостатнього розвитку здорового глузду індивід може бути недоумкуватим або імбецилом, але, володіючи здоровим глуздом, він ніколи не буде ні першим, ні другим. Врешті зазначені автори суттєво розширили множину компонентів інтелекту, вважаючи, що ця інтегрована якість охоплює пам'ять, моторні здібності, практичні навички, сенсорні відчуття, логічне розмежування даних попереднього досвіду, розмежування абстрактного, естетичне порівняння, логічне мислення, впорядкування, розуміння замислу художнього твору (картини), критичне мислення, практично-моральні якості.

Так, Берт визначає інтелект як якість, що є інтелектуальною, а не емоційною чи моральною. Водночас інтелект є утворенням, яке притаманне усьому, що індивід робить, думає чи говорить. Проте обмеження в певній діяльності не є доказом дефектності інтелекту. Врешті, інтелект є вродженим утворенням, а отже, його нестача не доводиться браком освіти. Зазначений автор відомий своїми висновками щодо інтелекту ідентичних близнюків, які виховувалися окремо. Він був активним прихильником спадкової природи рівня розвитку інтелекту, використовуючи для відстоювання своїх поглядів (які інколи були суперечливими) часом шахрайські дані. Водночас він не вважав, що рівень розвитку інтелекту на всі 100 % визначається спадково. Проте, якщо на рівень розвитку інтелекту впливає фактор оточуючого середовища, то він також має генетичні причини. На думку Берта, розвиток інтелекту фіксується в 11 років, що слугувало причиною пропонування ним "Eleven-Plus" іспиту, за результатами якого учнів ділили на два потоки: одні продовжували навчатися в граматичній школі з виходом на університети, інші – у звичайній школі без будь-яких шансів на університетське навчання. Зазначений автор у співавторстві досліджував також інтелектуальні відмінності серед соціальних класів, статі та рас. Наведення результатів, які виходять за межі питання, яке обговорюється в цьому місці, можна пояснити ні чим іншим, як винятковою роллю Берта у дослідженні інтелекту та його впливом на низку подальших досліджень.

Після праць Біне і Сімона, а також Берта стало зрозуміло, що представити інтелект однією здібністю не видається можливим. Проте таке визнання породило інше принципово важливе запитання, адже воно також стосується структури інтелекту. Аналізуючи результати тривалої дискусії щодо структури інтелекту, можна дійти висновку, що епіцентром суперечок дослідників було (і досі залишається актуальним)



запитання, чи можна в інтелекті людини виокремити набір компонентів, які є основою будь-якої інтелектуальної діяльності. Узагальнюючи результати зазначеної дискусії, можна виокремити два діаметральні підходи. Перший із них отримав назву унітарної моделі структури інтелекту.

Тракування інтелекту як унітарної сутності (на засадах поділу його структурних складових на загальні та спеціальні) є найвпливовішою концепцією з часів Спірмена. На сучасному етапі окремі автори визнають, що концепція, яка передбачає поділ інтелекту на загальний (*g*) і спеціальний (*s*), може бути шкідливою в освітніх колах, будь-хто, хто вважає, що унітарна структура інтелекту вийшла з ужитку, має взяти до уваги пристрасті, які учинилися у зв'язку з виходом у світ книги *“The Bell Curve”*. Ця праця, у якій натхненно захищається концепція інтелекту як унітарного утворення, породила значну кількість дебатів в освітньому середовищі. І хоча більшість педагогів не погоджуються з авторськими рекомендаціями соціального характеру, проте цілком поділяють наукову позицію авторів. Зокрема Йенсен зайшов так далеко, що вважає *Triarchic Theory* Стернберга схожою з ідеєю Спірмена. Як бачимо, відхід унітарної концепції в минуле значно перебільшений.

Так, Йенсен запропонував робоче визначення інтелекту як *g*-фактора невизначено великої та різноманітної батареї розумових завдань. На його думку, *g* відіграє винятково важливу роль у реальному житті на основі того, що *g* містить у собі найбільш важливий компонент з-поміж тотальної їх різноманітності в усіх стандартних тестах інтелекту, і, що те саме, *g* є найбільш важливим компонентом з-поміж великої їх кількості в навчальних досягненнях. Поява Йенсена як помітної фігури в теорії інтелекту припадає на лютий 1969 р. у зв'язку з публікацією дискусійної статті *“How much can we boost I.Q. and scholastic achievement?”* У ній Йенсен констатує, що расові відмінності в показниках інтелекту можуть мати генетичне походження. Це твердження та супровідна рекомендація, що білі й африкано-американські діти могли б отримати вигоду від різних типів освіти, викликали різку критику з боку багатьох членів академічного товариства і громадськості. Відомо, що у Йенсена з'явився інтерес до цієї проблеми тоді, коли один із його студентів заявив, що американські учні, які були залучені до спеціального навчання, виявилися сповільненими в порівнянні з учнями національних меншин, залучених до такого ж навчання. Обстеження інтелекту зазначених груп учнів показало, що американські діти функціонували на нижчому від очікуваного рівні, а діти з меншин випереджали інших у навчальних досягненнях і показниках тестування інтелекту. Беручи зазначене до уваги, студент Йенсена поставив запитання, чи існують тести інтелекту, які можуть пояснити відмінності, які він виявив. Це запитання спонукало виконати чимало досліджень, результати яких переконали Йенсена в тому, що стандартизовані *g*-орієнтовані тести інтелекту є задовільно хорошим інструментом для обстеження інтелектуальних здібностей, а расові відмінності в середніх значеннях IQ



не зумовлені культурною упередженістю, що притаманна цим тестам. Він використав ідею Спірмена про загальний фактор інтелекту і поділив інтелект на два відмінні набори здібностей: здібності першого рівня пояснюють функціонування пам'яті та простого асоціативного навчання, здібності другого рівня охоплюють абстрактне мислення і концептуальну думку. Згідно з результатами виконаних досліджень зазначений автор доходить висновку, що здібності першого рівня однаково розподілені серед різних рас, тоді як білі та азійські індивіди демонструють переваги у розвитку здібностей другого рівня. Оскільки здібності другого рівня видаються більш важливими, то білі та азійські індивіди мають тут певну перевагу, яка не використовується як у навчанні, так і обстеженні інтелекту.

З наведеного вище аналізу випливає висновок про неможливість звести інтелект до однієї здібності. Тести, що зорієнтовані на діагностику однієї здібності, довели неможливість виокремити таке явище, яке у своєму зовнішньому прояві виключно і повно характеризувало б інтелект. Натомість концепція, згідно з якою інтелект постає як сукупність здібностей, серед яких можна виокремити загальні (притаманні усім видам інтелектуальної діяльності) і спеціальні (властиві окремим видам інтелектуальної діяльності), не користується безспірною популярністю.

Попри те, що унітарну концепцію час від часу піддають критиці, свого часу Спірмен з'ясував, що в структуру загального інтелекту в ролі складових входять лінгвістичний (вербальний), механічний (просторово-динамічний) і математичний інтелекти. Варто зазначити, що практично всі дослідники, зокрема і Дружинін, вказують на три основні складові загального інтелекту (числовий, просторовий, вербальний).

Діаметрально протилежною до унітарної моделі структури інтелекту виявилася концепція множинного інтелекту. Зокрема, у 1983 р. виникла концепція Гарднера *Theory of Multiple Intelligences*. Дослідник фактично заперечує наявність загального та спеціального інтелекту. Натомість він відстоює позицію, що в інтелекті можна виокремити декілька майже зовсім незалежних сфер, виходячи з типів інтелектуальної діяльності. Спочатку зазначений автор виокремив сім типів інтелекту, а згодом він доповнив зазначену множину восьмим типом. Зокрема Гарднер, вказуючи на зручність унітарного підходу трактування інтелекту в процесі ранжування індивідів за рівнем його розвитку, вказував на непридатність такого підходу у виявленні сильних і слабких сторін інтелекту індивіда. Як результат, він запропонував модель, згідно з якою інтелект людини репрезентується за такими вісьмома складовими: лінгвістична, логічно-математична, просторова, музична, тілесно-рухова, внутрішньо персональна, міжперсональна, натуралістична. Унікальність когнітивної структури індивіда визначається комбінацією перелічених складових. Варто зазначити, що концепція Гарднера спершу знайшла палких прихильників у середовищі ліберально налаштованих учених. Потрібно також вказати, що ця концепція отримала



значне поширення в освітньому просторі, оскільки виявилася спроможною розрядити наелектризоване суспільство, виставляючи лозунг, згідно з яким практично всі психічно здорові індивіди здатні до ефективної інтелектуальної діяльності, лише кожний у своїй сфері залежно від притаманного йому типу інтелекту. Проте згодом популярність концепції Гарднера в освітніх колах почала спадати, а в наукових колах її зараз розглядають як одну з можливих.

Перелічені вісім сфер інтелектуальної діяльності, тобто вісім типів інтелекту Гарднер розглядав не ізольовано та вказував на зв'язок між ними. Зокрема індивід із високим рівнем формально-логічного інтелекту ймовірно буде володіти високим рівнем просторового і вербального інтелекту. Індивід з високим рівнем просторового інтелекту ймовірно буде володіти високим рівнем вербального інтелекту, проте нічого конкретного про його формально-логічний інтелект сказати не можна. Індивід, який володіє високим рівнем вербального інтелекту, може володіти високим або низьким рівнем просторового чи формально-логічного інтелекту. Цілком очевидно, що не всі індивіди володіють певним культурним (інтелектуальним) кодом. Як наслідок, у частини дітей виникають проблеми з опануванням мовою, з просторовим мисленням, навичками рахунку тощо. Окрім того, індивідів із високим вербальним інтелектом більше, ніж з просторовим, а з просторовим більше, ніж з формально-логічним. Чому це так? Відповіді на поставлене запитання досі немає. Але, як зазначає Дружинін, є відповідь на запитання: чому індивіди з високим формально-логічним інтелектом становлять цінність для суспільства.

З ідеєю Гарднера про множину інтелектів співзвучними є результати дослідження Тейлора, які відрізняються лише тим, що останній автор зосереджує увагу на множині талантів. Використовуючи результати дослідження Терстоуна стосовно векторів розуму (*Vectors of Mind*), який виокремив десять структурних складових інтелекту, назвавши сім із них первинними розумовими здібностями (просторові, сприймання, обчислювальні, вербального розуміння, швидкості мови, пам'яті, логічного мислення), Тейлор запропонував підхід, що побудований на ідеї множини творчих талантів (*Multiple Creative Talent*). Зазначений автор констатував, що не всі обдаровані індивіди відзначаються в одних і тих самих талантах. Обдаровані індивіди, оцінені в галузі однієї діяльності як талановиті, можуть не бути дуже талановитими в іншій галузі діяльності. Будуючи власні ідеї на моделі структури інтелекту (*Structure of Intellect*) Гілфорда, Тейлор визначив, що типові тести інтелекту націлені на обстеження лише малої частини талантів, які насправді ідентифікуються щонайбільше на 10 %. Як наслідок, зазначений автор запропонував множину талантів оцінювати в класі для того, щоб ідентифікувати більше обдарованих учнів у визнаних галузях талантів. Причому він виокремлює такі дев'ять галузей таланту: академічний, продуктивного мислення, планування, комунікації, пророкування, прийняття рішення, застосування, людських стосунків і можливості розрізнення.



Досі розглядалися дослідження, що пов'язані з пошуком єдиної здібності, яку можна визначити як основу інтелекту, та концепції структури інтелекту, що фактично означало відмову від ідеї представлення інтелекту однією здібністю. Особливою сторінкою в дослідженнях інтелекту можна назвати роботи, присвячені змістовому наповненню інтелекту, тобто пошуку здібностей, які у своїй єдності репрезентують інтелект. Серед помітних теорій такого роду, що були запропоновані до 1980 р., варто назвати модель *Structure of Intellect* Гілфорда та концепцію *Fluid and Crystallized Intelligences* Кеттела. Відомо, що модель інтелекту Гілфорда містить розумові операції (пізнання, конвергентна продуктивність, дивергентна продуктивність, оцінка, пам'ять), зміст інтелектуальної діяльності (конкретний, символічний, семантичний, поведінковий) і кінцевий продукт (одиниці об'єктів, класи об'єктів, співвідношення, системи, трансформація, імплікація). Згідно з думкою Кеттела, інтелект можна представити у вигляді двох складових: поточного та кристалізованого інтелектів. Перший характеризує те, з чим народжується індивід, а другий – те, що він здобуває у процесі набуття життєвого досвіду.

У 1985 р. Стернберг запропонував теорію *Triarchic Theory of Intelligence*. На думку вченого, інтелект не є унітарним утворенням, швидше існує декілька видів інтелекту, а тому прості визначення не можуть бути використані для того, щоб пояснити це складне утворення. Плутанина стосовно сутності інтелекту привела Стернберга та інших авторів до розроблення моделей, які пояснювали б складну інтелектуальну діяльність. Трикомпонентна (triarchic) модель Стернберга розглядає інтелектуальну діяльність у трьох вимірах: завдяки першому типу інтелектуальної діяльності індивід пов'язує себе з зовнішнім світом; завдяки другому типу він налагоджує зв'язок зовнішнього середовища з власним внутрішнім світом; завдяки третьому типу – індивід отримує зв'язок із внутрішнім світом.

Натомість Плакер констатує, що теорії Гілфорда, Кеттела і Стернберга є досить популярними серед психологів, проте не знаходять значної кількості прихильників серед педагогів. Водночас потрібно зазначити, що названі теорії спочатку не користувалися популярністю через свою складність, проте останнім часом завдяки працям авторів і колег вони поволі завойовують дедалі більше прихильників в освітньому світі.

Щоб зробити науково більш адекватною та практично більш придатною, теорію Стернберга було модифіковано у 1990 р. Сесі та у 1993 р. Керролом. Проте ці модифікації не отримали належної уваги з боку практиків. У зв'язку зі сказаним не можна не згадати і теорію успішного інтелекту Стернберга і Григоренко.

Серед сучасних концепцій інтелекту найбільш помітне місце посідає PASS-теорія, теорії емоційного та практичного інтелекту. Водночас дати їм об'єктивну оцінку сьогодні досить важко, оскільки неможливо було належним чином оцінити теорію Гарднера чи теорію Стернберга у 1983 і 1995 роках.



Поява PASS-теорії (Planning, Attention, Simultaneous, Successive) зобов'язана дослідженням вищих ментальних процесів і когнітивній революції. Зазначена революція вплинула на концептуалізацію і обстеження інтелекту. PASS – це когнітивно-процесуальний підхід до здібностей, що ґрунтується на нейропсихологічних, когнітивно-психологічних і дослідженнях інформаційних процесів Лурії, який описав головні структурні блоки інтелекту як функціональні одиниці та вказав на існування базових когнітивних процесів, які слугують запорукою того, що певні здібності залучаються до відповідної діяльності. У PASS-теорії вважається, що конструкти планування, концентрації, цільно-частковості та послідовності є базовими блоками когнітивного функціонування людини.

Планування – це психічний процес, завдяки якому індивід визначає, відбирає, застосовує й оцінює розв'язки проблем. Як наслідок, індивід планує, оцінює цінність методу, відстежує його ефективність, перевіряє та відхиляє (у випадку доцільності) старий план і розглядає його в ролі завдання, що потребує змін. Планування має місце в багатьох завданнях, які індивіди виконують у процесі навчання. Наприклад, написання оповідання передбачає вибір назви оповідання, деталей сюжету, міркувань щодо представлення інформації, перевірку на плавність, оцінку введених деталей тощо. Індивід, який може організувати, аналізувати й оцінювати широкую різноманітність стимулів, є успішним у плануванні.

Концентрація – це психічний процес, завдяки якому індивід вибірково зосереджується на окремих стимулах, подавляючи відповіді на сторонні стимули. Розв'язання тестів на концентрацію вимагає сконцентрованої, вибіркової, неперервної та наповненої зусиллями діяльності. Сфокусована увага передбачає концентрацію на діяльності, тоді як вибіркова увага вимагає стримування відповідей на відволікаючі стимули. Неперервність уваги пов'язана з різного роду протяжними в часі зусиллями, що вимагаються для розв'язання задачі. У навчальній діяльності концентрація потрібна у випадках схожості ситуацій. Прикладом тесту на концентрацію може бути: написано три слова (червоний, зелений, синій), причому названі слова написані різного невідповідного кольору фарбами (зеленою, синьою, червоною); завдання полягає в називанні кольору написаного слова.

Одночасне оперування цілим і його частинами є запорукою того, що індивід інтегрує окремі стимули в єдине ціле. Цільно-частковість яскраво виражається як у вербальному, так і не вербальному контексті. Завдяки цьому процесу окремі слова інтегруються в єдине ціле – ідею. Цей процес відповідає за впізнавання частин матриці Равена тощо. Прикладом навчальної діяльності, що залежить від процесу поєднання частин у ціле, є процес читання. Діти мають розуміти зв'язки між фактами, що представлені у тексті, щоб утворити з них єдине ціле. Індивіди з розвинутою здатністю поєднувати окреме в ціле спроможні координувати різні факти й ідеї одночасно, щоб збагнути загальну картину.



Послідовне опрацювання – це психічний процес, завдяки якому індивід інтегрує стимули в специфічний серіал для того, щоб утворити ланцюгово-подібну послідовність. Цей процес має місце в навчальній діяльності. Яскравим прикладом цього є завдання округлити число 0,386 до сотих. Щоб упоратися з цим завданням, насамперед потрібно знайти в ньому соті, потім подивитися на розряд, що знаходиться справа; зафіксувати його значення, пригадати правила округлення та застосувати їх в конкретному випадку, отримавши 0,39. Індивіди з добре розвиненим послідовним опрацюванням спроможні використовувати лінійний порядок подій для того, щоб розв'язувати проблеми, аналогічні до описаної. Загалом описані чотири аспекти – це пов'язані здібності, які функціонують як єдине ціле в різній мірі, що визначається характером завдання.

Теорія емоційного інтелекту набула в наш час значного поширення. Вона покликає пояснити емоційну сферу індивіда, його емоційну реакцію та розуміння емоцій інших.

Теорія практичного інтелекту є реакцією на той факт, що здібність до академічного засвоєння знань не є єдиним проявом інтелекту. У повсякденному житті ми неодноразово стикаємося з випадками, коли індивіди, не будучи особливо успішними в академічній сфері, демонструють силу свого інтелекту на практиці.

Загалом можна дійти висновку, що попередні, сучасні й майбутні теорії інтелекту містили, містять і будуть містити окремі елементи накопичених знань щодо суті інтелекту та механізмів інтелектуальної діяльності. Водночас актуальним є створення єдиної теорії інтелекту, яка б об'єднала всі без винятку сфери діяльності індивіда. Такої теорії поки що ми не маємо, свідченням чого можна вважати появу теорії прихованого інтелекту Дук.

Аналіз засвідчує, що в дослідженні інтелекту, окрім з'ясування його суті, актуальною є проблема його розвитку. У з'ясуванні цього питання дослідники загалом діляться на дві групи. Перші заперечують можливість розвитку інтелекту. Другі, навпаки, стверджують, що інтелект піддається педагогічному та соціальному впливу. Зокрема Дук виявила два неявні розуміння власного інтелекту. Індивіди, які сповідують сутнісну теорію, розглядають інтелект як незмінну внутрішню характеристику. Індивіди, які сповідують діаметрально протилежне розуміння, вважають, що їхні інтелектуальні здібності ковкі і можуть бути підвищені завдяки зусиллям. Науковець емпірично продемонструвала, що індивіди, які сповідують сутнісну теорію інтелекту, менш імовірно пробують розв'язувати завдання на рівні виклику і перебувають у зоні ризику академічної неуспішності.

Проблема незмінності чи розвитку інтелекту так чи інакше проєктується на площину успадкованих задатків, тобто генетичного фактора. Дослідженням впливу генетичного фактора на рівень інтелекту переймаються уже понад століття. Наводиться низка теоретичних міркувань та емпіричних фактів. В одних із них визначено



виняткову роль успадкованих задатків, а в інших – домінантна роль відводиться впливу виховного середовища. Дослідники третьої групи є більш обережними. Вони не заперечують ні генетичний, ні соціальний фактори, інколи, навіть, намагаючись встановити співвідношення впливу кожного з перелічених факторів.

Проте першим, хто порушив це питання, був Гальтон. Серед багатьох висновків, які висловлює зазначений автор на основі емпіричних даних, якими він оперує, знаходимо, що висока обдарованість лише в одиноких випадках народжується у випадковому шлюбі без вибору. Здебільшого вона передається завдяки відповідному підбору в невеликому колі кастових сімейств, професійних і станових колах. У результаті шлюбів із собі подібними обдарованість передається частіше, ніж у шлюбах з іншими одноплемінниками, головним чином у середовищі дворянства, у родинх учених, чиновників, іменитих громадян та художніх ремісників. Переконливими є результати вивчення генеалогії видатних людей. Так, було простежено родинні зв'язки 3500 відомих американців. У той час як імовірність близьких родинних зв'язків для середнього американця становить 1 : 500, імовірність родинності цих видатних людей між собою рівна 1 : 5, тобто в 100 разів більша. Таким чином, можна дійти висновку про те, що сім'ї талантів, що продовжуються у декількох поколіннях, створюються переважно у сприятливих умовах. Найбільш відомими такими є сім'ї видатних Баха, Тіціана, Фейербаха та ін. Наведені дані, безперечно, потрібно сприймати обережно, оскільки наша дійсність переповнена винятками. Відомо чимало самородків, вихідців із сімей низького інтелектуального розвитку. Водночас можна навести чимало прикладів виродження інтелектуальних династій.

Попри все зазначене, ніхто не стане заперечувати вплив генетичного фактора, однак генетичний вплив є різним на різні типи інтелекту. Дані психогенетичних досліджень, як вказує Дружинін, свідчать про те, що відмінності у вербальному інтелекті успадковуються більшою мірою, ніж відмінності в невербальному інтелекті.

Ніхто не стане заперечувати факт розвитку інтелекту, зокрема його інтенсивного розвитку в ранньому віці. Прояви інтелекту пов'язані з надзвичайними можливостями ранніх років життя. У ранні роки стрімкий розвиток інтелекту відбувається в усіх дітей, що робить вирішальний внесок дитячих років, як констатує Бернс, у його становлення.

Водночас є підстави вказати на статеві відмінності в рівні інтелекту осіб одного віку. Бенбоу увійшла в науку своєю першою статтею *Sex Differences in Mathematical Ability: Fact or Artifact?* у 1980 р. у співавторстві з Стенлі. Автори доводили, що статеві відмінності в математичному мисленні можуть мати біологічне походження, і що інтелектуальні відмінності між чоловіками та жінками в математиці лише підсилені такими впливами оточуючого середовища, як вивчення різних навчальних предметів і соціалізація. Дані, отримані з залученням майже 10 000 обдарованих дітей середнього віку до тривалого дослідження Study of Mathematically Precocious



Youth (SMPY), продемонстрували, що велика статевая різниця у здібностях математично мислити міцна, стабільна і така, що виникає в ранньому віці. З часом дані, що отримані за результатами SMPY, підтвердили цю гіпотезу. До речі, проєкт SMPY розпочався у 1971 р. під керівництвом Стенлі. Так, Бенбоу стала його директором у 1986 році. Нині вона керує проєктом разом з Любінскі. Варто зауважити, що ці статеві інтелектуальні відмінності стосуються не лише математичних здібностей.

Загалом академічні досягнення з усіх навчальних дисциплін найтісніше пов'язані з інтелектом. Саме тому з'ясування суті інтелекту, розроблення його концепції, придатної з наукової та практичної точок зору, має неабияке значення для організації ефективного навчання як учнів, так і студентів.

Розроблення адекватної теорії інтелекту важливе ще й тому, що на її засадах розробляються методики обстеження рівня інтелекту індивідів, що насамкінець використовується в інтелектуальному ранжуванні учнів і студентів, організації їхнього навчання, яке відповідає їхнім здібностям і запитам. Варто зазначити, що в минулому вчені, які цікавилися проблемою інтелекту, переважно фокусували увагу на явищах таланту та геніальності. Сьогодні зв'язок перемістився в площину «інтелект – обдарованість». Теорії інтелекту впливають на методи виявлення обдарованих індивідів, на моделі, які беруться за основу під час розроблення освітніх і навчальних програм для обдарованих школярів і студентів, на педагогічних засобах впливу на зазначену категорію індивідів тощо. Проте потрібно констатувати, що, попри значну кількість теорій інтелекту та їх практичне застосування, чимало з них досі не отримали належної перевірки та оцінки, як справедливо стверджує Плакер.

Робоча теорія інтелекту та знання про рівень його розвитку знаходять собі практичне застосування в професійній сфері. Зокрема важливо знати нижній поріг інтелекту з точки зору досягнень у різних професіях. Дані тестування інтелекту корелюють з успішністю діяльності для різних професій у діапазоні від 0,10 до 0,85. З огляду на це, Перкінс і Гротзер вважають, що для кожної професії існує свій нижній поріг інтелекту. Індивіди з інтелектом, нижчим порогового рівня для конкретної професії, не здатні її опанувати. Проте, на думку Дружиніна, якщо рівень інтелекту перевищує порогове значення, то між рівнем досягнень і рівнем інтелекту не можна відстежити жодного зв'язку.

Наведені вище концепції інтелекту далеко не вичерпують множину різних теоретичних підходів до з'ясування його суті. Їх так багато, що відомі теорії доцільно певним чином класифікувати. Так, Стернберг запропонував поділити всі наявні теорії інтелекту на: географічні, обчислювальні, біологічні, епістемологічні, антропологічні та соціологічні. Натомість Гарднер, Корнхабер і Уейк серед теорій інтелекту виділяють психометричні, розвивальні, біологічні, когнітивні та сучасні, а Айзенк виокремлює біологічний, психометричний і соціальний інтелекти, фактично поміщаючи всі відомі йому теорії (моделі) у названі три групи.



Чому так? Модель інтелекту – це свого роду його структура. Оскільки структурувати інтелектуальну діяльність можна по-різному, то і моделей інтелекту не злічити. Проте, як стверджує Дружинін, серед інших найчастіше використовують моделі Кеттела, Спірмена і Гарднера.

Оцінюючи здобутки наукового пошуку у з'ясуванні суті інтелекту, можна, безперечно, апелювати до великої кількості досліджень, виконаних упродовж ХХ століття. Головна увага дослідників була прикута до виявлення однієї здібності – носія інтелекту, виокремлення сукупності здібностей, що властиві всім видам інтелектуальної діяльності, тощо. Водночас особливо важливими виявилися дослідження специфічних здібностей, що виходять за межі концепції загального інтелекту. Це породило появу різних типів інтелекту, а разом і труднощі, що пов'язані з універсальним визначенням інтелекту. Щоб обійти проблему, дослідники пропонують вести мову не про інтелект як такий, а лише про інтелектуальну поведінку.

Причому стверджується, що атрибути інтелектуальної поведінки щонайменше потрібно розглядати в контексті культурних і ситуативних факторів. Маючи зазначене на увазі, автор праці *The concept of intelligence* доходить висновку про те, що дати чітке та точне визначення поняттю «інтелект» неможливо не лише через його складність, а й через сутність самих понять.

Іншим компромісним підходом можна вважати введення в науковий обіг психометричного інтелекту – властивості, яка обстежується за допомогою системи тестових завдань. Як бачимо, у такому випадку мову ведуть не про інтелект, а лише про певну субстанцію, відомості про яку отримують шляхом використання певного інструментарію, який до моменту обстеження назвали тестом інтелекту.

Загалом можна констатувати, що інтелект – це термін, який тривалий час використовується в теорії і на практиці. Достеменно відомо, що це не єдина психічна властивість, а їх комплекс. Охоплюючи низку психічних властивостей терміном «інтелект», дослідники постають перед вибором: які з них охопити, а які залишити автономними поза інтегральним конструктом, що ми називаємо інтелектом. Таким чином, на різних етапах з'ясування суті інтелекту в його визначення неминуче вкладалися і будуть вкладатися різні значення допоки не буде обґрунтовано аксіоматичну сутність цього феномена.

1.2. Задатки та здібності

У процесі дослідження інтелекту вибудовувався його здібнісний фундамент. Іншими словами, під час з'ясування структури та суті інтелекту дослідники виходили з поняття про здібності, на чому частково вже було зроблено акцент. На думку Теплова, три ознаки містяться у понятті «здібності» за умови його використання



в розумному контексті. По-перше, під здібностями розуміють індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одного індивіда від іншого. По-друге, здібностями називають не будь-які індивідуально-психологічні особливості, а лише такі, що мають стосуватися успішності виконання діяльності. По-третє, поняття «здібність» не зводиться до знань, умінь або навичок, які уже вироблені в індивіда. Найявні здібності лежать в основі сформованих знань, умінь та навичок, їхньої якості та темпу формування.

Загальноприйнято, що кожному індивіду властивий арсенал здібностей, які є родовою ознакою людини. Разом із тим, через те, що різні здібності розвинені в кожного індивіда до різного рівня, є підстави вести мову про індивідуальну своєрідність здібностей індивідів. Зазначена своєрідність є наслідком індивідуального життєвого шляху людини й отриманих нею з народження специфічних задатків. Про задатки вестиметься мова дещо нижче. Однак зараз доречно зауважити, що специфічність задатків ніяк не означає, що індивіди при народженні отримують різний «пакет» задатків, відмінність у тому, що одні й ті самі задатки різними індивідами успадковуються різною мірою. Звісно, зазначене вище стосується індивідів із нормальним фізичним і психічним розвитком, а також має характер гіпотетичного припущення.

На додаток до сказаного варто зазначити, що індивіди відрізняються між собою не лише за рівнем розвитку окремих здібностей, а й тим, що в окремих випадках має місце значне відхилення окремої здібності чи їхньої сукупності від середнього значення для осіб даного віку.

Так, Теплов справедливо зазначає, що зустрічаючись з різними людьми, спостереігаючи за ними в роботі, зіставляючи їхні досягнення, порівнюючи темпи їхнього росту, ми постійно переконуємося в тому, що люди помітно відрізняються за своїми здібностями. Як наслідок, зазначене поняття знайшло широке застосування в науці та практиці, коли потрібно встановити відмінності між людьми чи спрогнозувати рівень досягнень індивіда. Водночас у психологічній літературі ним зловживали. Це привело до дискредитації психології здібностей, оскільки вона пояснювала будь-яке психічне явище тим, що приписувала людині відповідну здібність. Здібності в арсеналі цієї психології не рідко слугували для того, щоб позбутися необхідності розкривати закономірності протікання психічних процесів. Варто зазначити, що сучасні погляди на природу здібностей та їх значення в діяльності людини сформувалися значною мірою в боротьбі проти психології здібностей.

Вивчення здібностей є не лише кількісним вивченням, що дає змогу порівняти рівень однієї і тієї самої здібності в різних людей. Проте і якісне вивчення здібностей не обмежується лише тим фактом, що різні здібності в різних людей розвинені різною мірою. Адже одна й та сама здібність у різних людей може бути якісно різною. Наприклад, музикальний слух у різних людей може бути якісно різним.



А відшукання в здібностях такого роду якісних розходжень є надзвичайно важливим завданням.

Вивчаючи здібності, не можна не вказати на їхнє місце в психіці індивіда. Зазвичай, визначаючи психіку, розглядають три її аспекти: здатність відображати об'єктивний світ, утворювати суб'єктивний образ об'єктивного світу та переживання. Беручи до уваги наведене вище, бачимо, що саме здібності реалізують функцію відображення та перетворення дійсності в ідеальній і практичній формах, як зазначає Шадріков.

Потрібно зазначити, що в англомовній літературі поширені два терміни (англ. – *ability* і *capacity*), що перекладаються на українську мову як «здібності». Перший означає здібності, розвинені за рахунок навчання, тренування тощо. Другий означає максимально можливий рівень здібностей для конкретного індивіда.

Загалом здібність розуміють як складне утворення, комплекс психічних властивостей, які роблять індивіда придатним до певного, історично сформованого, виду діяльності.

Зокрема, здібностями називають такі психічні властивості, які є умовою успішного виконання однієї або декількох видів діяльності. Здібністю ми називаємо, наприклад, спостережливість, що має велике значення в діяльності письменника, ученого, педагога. Здібностями ми називаємо зорову пам'ять, що має відношення до роботи художника-живописця, емоційну пам'ять, яка відіграє важливу роль у творчості письменника, технічну увагу, необхідну в діяльності інженера або техника, тощо. Здібність містить у собі різні психічні властивості, що є необхідними, через характер діяльності й вимог, які вона пред'являє, для свого успішного здійснення.

У зв'язку з зазначеним вище необхідно зробити деякі зауваження. Насамперед прийнято вважати, що до складу здібностей входять суспільно вироблені, історично усталені операції, освоєння яких спирається на генералізацію істотних для зазначеної сфери відносин. Причому, здібності складаються не з набору операцій, що входять до них, вони задаються характером тих процесів, які є внутрішньою умовою перетворення даних операцій у здібності. Як наслідок, здібності визначаються властивостями вищої нервової системи, характером (швидкістю тощо) генералізації відносин, історично виробленими операціями або способами діяльності й головними для цієї предметної сфери відносинами, на генералізації яких ґрунтуються відповідні операції.

Сьогодні, як уже зазначалося, під здібностями розуміють властивості, що є запорукою успішної діяльності чи опанування нею. Проте що це за властивості? Якою є структура здібностей? Як розвиваються здібності? Що успадковується, а що розвивається у здібностях? Як розуміти твердження, що здібності розвиваються на основі задатків? Як провести вододіл між загальними та спеціальними здібностями? Як розвинути здібності? Перелік таких запитань можна продовжити,



проте, щоб відповісти хоча б на одне з них, необхідно знати, на думку Шадрікова, що таке здібність.

Для вивчення структури здібностей цінними є ідеї Ананьєва щодо комплексно-го вивчення психічних функцій. Згідно з його схемою, розвиток психічних властивостей проявляється як розвиток функціональних, операційних і мотиваційних механізмів. Загалом, функціональні механізми стосуються людини як індивіда, операційні – характеристик людини як суб'єкта діяльності, мотиваційні – характеристик людини як індивіда й особистості. Причому для розвитку операційних механізмів вимагається певний рівень функціонального розвитку. Натомість розвиток операційних механізмів переводить на новий рівень розвитку функціональні механізми.

Аналіз свідчить, що будь-яку діяльність можна розкласти на окремі психічні функції, які постають як найбільш загальні родові форми діяльності. Вчені припускають, що зазначені психічні функції реалізуються складними функціональними системами. Можна сказати, що останні володіють властивістю, завдяки якій можна здійснити певну психічну функцію. Ця властивість функціональних систем є загальною здібністю, що пов'язана з конкретною психічною функцією. У такому разі здібність є властивістю функціональної системи, що реалізує конкретну психічну функцію. Як наслідок, здібності можна ототожнити з властивостями функціональних систем, які реалізують пізнавальні та психомоторні функції. Якщо взяти до уваги індивідуальні відмінності, то здібності – це властивості функціональних систем, які реалізують окремі психічні функції, мають індивідуальну міру вираження і проявляються в успішності і якісній своєрідності опанування та реалізації діяльності, підсумовує Шадріков.

На думку Теплова, ми не можемо сприймати здібності як вроджені можливості індивіда, тому що ми визначили здібності як «індивідуально-психологічні особливості людини», а вони не можуть бути вродженими. Вродженими можуть бути лише анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, які є основою здібностей, самі ж здібності завжди є результатом власного формування та розвитку в процесі відповідної діяльності. Вихідні відмінності між людьми є відмінностями не у здібностях, а в задатках. Відхиляючи концепцію здібностей як вроджених особливостей людини, ми, однак, не відкидаємо того факту, що основою здібностей є вроджені особливості, задатки. У всіх випадках ми розуміємо вродженість не самих здібностей, а задатків, що лежать в їх основі. Так, навряд чи кому-небудь спаде на думку твердити, що «чуття музичної форми» існує уже в момент народження. Імовірно, що з моменту народження існують лише задатки, на основі яких формується чуття гармонії або музичної форми, які розвиваються в процесі відповідної діяльності. Специфічні якості, які потрібні для певної діяльності, лише в діяльності та за її посередництвом можуть сформуватися на базі тих або інших задатків. Здібності мають органічні, спадково закріплені передумови для формування та розвитку у



вигляді задатків. Люди від народження наділені різними (не якісно, а кількісно, як уже припускалося) задатками, хоча відмінності ці, мабуть, не такі значні, як це стверджує той, хто відмінності в здібностях зводить до відмінностей у задатках. Відмінності в людських задатках насамперед полягають в особливостях нервово-мозкового апарату, а саме – в анатомо-фізіологічних, функціональних його особливостях. Між задатками та здібностями дуже велика дистанція; між першими та другими – весь шлях розвитку особистості. До того ж, задатки багатозначні, тобто вони можуть розвиватися в різних напрямках.

Із зазначеного вище логічно дійти висновку, що спадковість є лише одним із факторів формування та розвитку здібностей. По-перше, успадковане й набуте в конкретних проявах утворюють нерозкладну єдність. Отже, уже через це не можна проектувати конкретні психічні властивості особистості на площину однієї лише спадковості. По-друге, як уже зазначалося, успадкованими можуть бути не самі здібності в їх конкретному психологічному змісті, а лише органічні передумови їх формування та розвитку, що зумовлюють, але не визначають здібності людини та можливості розвитку. Водночас, відповідно до наведеної схеми, логічно стверджувати, що вже перші прояви задатків перетворюють їх в елементарні здібності. Разом із тим, наявний рівень здібності умовно можна вважати задатком для її подальшого розвитку. Кожна здібність проявляється, після чого починає розвиватися, переходить на вищий щабель, що відкриває можливості для нових, більш високих її проявів. Як наслідок індивідуального життєвого шляху в людини формується на основі задатків індивідуально своєрідний склад здібностей, стверджував Теплов.

Зазначений автор також наголошував, що, коли йдеться про вроджені задатки, ми не говоримо про спадкоємні задатки. Досить поширеною помилкою є ототожнення цих понять, що, звісно, не правильно, адже народженню передуює період утробного розвитку. Проте слова «спадковість» і «спадкоємний» у психологічній літературі не рідко застосовуються не лише в тих випадках, коли є дійсні підстави припускати, що певна ознака отримана спадкоємним шляхом від предків, а й тоді, коли хочуть показати, що ця ознака не є прямим результатом виховання чи навчання. Отже, поняття «вроджені задатки» у жодному разі не тотожне поняттю «спадкоємні задатки». Цим зовсім не заперечується законність останнього поняття. Заперечується лише законність вживання його в тих випадках, де немає доказів того, що дані задатки мають бути пояснені саме спадковістю. Вроджене природно розуміти як те, що вже є до моменту народження, а спадкоємне – як те, що за допомогою певних органічних механізмів передається індивідуові від його предків. Ці поняття не є тотожними за формою. Перше поняття описове: воно констатує факт; друге – пояснювальне: воно розкриває його джерело. Вони не збігаються й за змістом: те, що виявляється вродженим, тобто наявним до моменту народження, зовсім не повинно



бути продуктом однієї лише ізольовано взятої спадковості. Воно зумовлене й попереднім ходом ембріонального розвитку. Однак спадково зумовлене зовсім не має виступати вже оформленим до моменту народження.

Загалом заведено вважати, що:

1) здібності – це прижиттєві утворення: якщо здібності не розвинулися в дитинстві, то їх не буде і в зрілому віці.

2) задатки – це особливості мозку, які, розвиваючись, формують здібності та сприяють їх подальшому розвитку. Водночас задатки є багатозначними. За тих самих задатків (скажімо, художніх, у широкому значенні) за одних умов сформується поетичні здібності, за інших – образотворчі, а ще за інших – музичні; а може і перші, і другі, і треті разом (у цьому контексті прикладом може стати Пушкін, Грибоедов, Маяковський та ін.).

3) не здібні індивіди є, і їх чимало; це ті, у кого на основі задатків так і не сформувалися здібності.

Водночас Теплов наголошує, що ніхто не стане заперечувати значення для здібностей людини їх спадкових передумов (наприклад, слухового аналізатора – для формування та розвитку музичних здібностей), які зумовлюють, але не визначають фатально формування і розвиток її здібностей. Порочним у вченні про задатки є не те, що воно визнає існування вроджених органічних передумов здібностей, а те, як воно їх трактує. Порочним у вченні про задатки є проектування здібностей, що роблять людину придатною до певного роду професійної діяльності. Звідси випливає висновок, згідно з яким людина за вродженою організацією призначена для того, щоб раз і назавжди бути прикутою до певної професії.

Для доведення успадковування здібностей вказують на існування сімейств, у яких декілька поколінь проявляли однорідні за спрямованістю здібності. Так, у родині Баха в п'яти поколіннях його предків і нащадків, а також серед братів налічується не менше 18 музичних талантів. Однак, коли на основі подібних фактів здібності детермінують винятково спадковими особливостями організму, то припускаються помилки, адже в родині з більшою кількістю музичних талантів музичний батько не лише передає своїм дітям певні гени, а й впливає на розвиток дітей.

З урахуванням зазначеного вище можна окреслити способи розв'язання проблеми співвідношення здібностей і задатків. Якщо властивостями функціональних систем є здібності, то в ролі елементів зазначених систем виступають окремі нейрони і нейронні ланцюги, які значною мірою спеціалізовані відповідно до призначення конкретної функціональної системи. Властивості нейронів і нейронних ланцюгів доцільно назвати спеціальними задатками. Разом із тим, активність, працездатність тощо залежать від нервової системи загалом і спеціалізації півкуль головного мозку. Як наслідок, загальні властивості нервової системи, специфіку організації головного мозку, які проявляються в продуктивності психічної



діяльності, доцільно зарахувати, як вважає Шадріков, до загальних задатків. Відповідно до такого тлумачення здібностей і задатків стає зрозумілим співвідношення між ними, а саме, здібності не формуються з задатків. Здібності та задатки є властивостями: перші – функціональних систем, другі – елементів цих систем. Тому можна говорити, на думку цього ж автора, лише про розвиток конструктів, яким притаманні ці властивості.

Так, Шадріков наводить також дещо інше розуміння задатків. Їх можна розглядати як генетичні програми, які визначають розвиток функціональних систем у структурі мозку та людини загалом як індивіда. У цьому разі, розглядаючи питання формування і розвитку здібностей, ми не можемо сказати, що здібності формуються на основі задатків, бо розвиватися будуть функціональні системи, а задатки разом з середовищем будуть управляти цим процесом.

Зазначені вище дві тези принципово суперечать класичним уявленням про зв'язок таких гіпотетичних психологічних уявлень як задатки та здібності. Ставати по той чи інший бік вказаного протиріччя надто передчасно, оскільки під такий вибір можна підігнати (не володіючи фундаментальними науковими знаннями) не більше, ніж власні інтелектуальні чи, навіть, естетичні уподобання.

Не підлягає сумніву той факт, що люди відрізняються не лише за вродженими задатками, а й як зазначалося вище, за здібностями – як за рівнем, так і за характером. Проте розбіжності в здібностях – це продукт не вроджених задатків самих по собі, а й впливу соціально-педагогічного фактора на індивіда. Здібність – складне синтетичне утворення, що охоплює низку якостей, без яких людина не була б здатна до конкретної діяльності, а також властивостей, які виробляються в процесі цієї діяльності.

Тривалі спостереження дали змогу узагальнити отримані результати у формі певної схеми, що не позбавлена здорового глузду. Згідно з нею, будучи здібністю до діяльності, здібність формується в діяльності. Знання, уміння, навички, що з нею пов'язані, постають істотною умовою розвитку відповідних здібностей, так само як наявність відповідних здібностей є умовою для оволодіння цими знаннями, уміннями та навичками. Здібності формуються в міру того, як людина опановує необхідні для діяльності уміння. Це означає, що в розвитку здібностей у процесі діяльності істотну роль відіграє їх діалектичний зв'язок з уміннями. З одного боку, формування умінь припускає наявність необхідних здібностей, а з іншого – саме формування здібності до певної діяльності припускає наявність пов'язаних із нею вмінь. То що чому передує? Закладені генетично на інстинктивному рівні можливості (як один із сегментів задатків) дають перший поштовх до діяльності (взаємодії з оточуючим) і формування первинних умінь, а далі щаблина за щаблиною. Ці уміння залишаються чимось зовнішнім для здібностей, лише поки вони не сформовані. Перетворюючись в особисте надбання, вони перестають бути лише уміннями,



отриманими ззовні, а ведуть до формування та розвитку здібностей. Для формування та розвитку здібностей потрібно, щоб відповідні психічні процеси узагальнилися й, ставши більш доступними для перенесення з одного матеріалу на інший, закріпилися в індивіді. Як наслідок, якість здібності істотно залежать від того, як відбувається зазначене узагальнення. Зазначене вище дає підстави для констатації діалектичної природи здібностей, на що вказував ще Рубінштейн. Розвиток здібності відбувається за спіраллю: реалізація можливостей, які надає здібність даного рівня, відкриває можливості для розвитку здібностей більш високого рівня. З одного боку, здібність – це передумова виконання дії, а з іншого – здібність формується в процесі дії. Він же зв'язував їх не з конкретною діяльністю, а з тим вищим психічним, що відповідає за конкретну діяльність. Такої ж думки дотримується і Лейтес, зв'язуючи здібності з продукуванням можливостей для успішної діяльності. Варто також зазначити, що, на відміну від навичок, здібності – це результат закріплення не способів дії, а психічних конструктів, за допомогою яких ці дії регулюються.

Здібності пов'язані не лише з уміннями, а й з інтересами. З одного боку, розвиток здібностей відбувається в діяльності, що стимулюється інтересами, а з іншого – інтерес до діяльності підтримується її успішністю, яка зумовлюється відповідними здібностями. Цей взаємозв'язок не виключає, звісно, наявності суперечностей між інтересами й здібностями. Буває, як відомо, коли в людини формуються інтереси, які не відповідають її здібностям. Однак також зустрічаються випадки, коли в індивіда є здібності до певної діяльності, але відсутній до неї інтерес. Зазначене переважно стосується не високого рівня здібностей та інтересів. Значні здібності здатні «підтягнути» інтерес, як і міцний інтерес здатний «підтягнути» відповідні здібності. Залишається без відповіді запитання: чи варто залучати зовнішній вплив до такого «підтягування»? Інтуїція підказує, що в одних випадках це «так», а в інших – «ні». Але, коли «так», а коли «ні»? Щоб відповісти, потрібні знання, результати відповідних наукових досліджень, проте їх немає.

Загалом рушійною силою розвитку здібностей є зазначена вище суперечність, яка ще яскравіше проявляється у зв'язку здібностей зі схильностями. Схильність, як вибіркова спрямованість особистості на певну діяльність, що спонукає займатися нею, виростає з інтересу до цієї діяльності та потреби в удосконаленні умінь і навичок, зв'язаних з певною діяльністю. Але з визнання можливості таких суперечностей зовсім не впливає визнання того, що схильності можуть виникати й розвиватися незалежно від здібностей і навпаки. Здібності розвиваються під впливом наявної в людини схильності до конкретної діяльності. Досить сильна й стійка схильність до діяльності, звісно, свідчить про наявність найважливіших здібностей, що пов'язані з нею. За відсутності основного ядра здібностей жагуча любов до справи може не виникнути, а якщо вона виникла, то людина завжди зуміє перемагти свої слабкі сторони, а саме – підняти відстаючі здібності й домогтися їх повноцінного розвитку.



У зв'язку із зазначеним повчальною є біографія Демосфена. У юному віці він мав можливість почути виступ одного видатного оратора. Він був вражений тим, який значний вплив на людей може чинити мистецтво красномовства, і вирішив домогтися в ньому успіху. Після ретельної підготовки під керівництвом учителів Демосфен зробив декілька спроб виступити привселюдно, проте в кожній зазнавав повної невдачі. Проаналізувавши свої виступи, він зрозумів, що має низку неприпустимих для оратора недоліків: слабкий голос, неправильна вимова, короткий подих, що змушує його робити часті паузи, які порушують зміст фраз, незручність рухів, заплутана побудова мови тощо. Для більшості людей цього було б досить, щоб визнати себе нездатним до ораторської діяльності та відмовитися від первісних намірів, однак Демосфен вчинив інакше. З безприкладною енергією та завзятістю він взявся за подолання своїх недоліків. Щоб підсилити свій голос і домогтися більш глибокого подиху, він вправлявся в проголошенні довгих промов на бігу або під час сходження на гору. Щоб усунути недоліки вимови, він брав у рот дрібні камінчики та домагався того, щоб і за цієї умови мова його була чиста й виразна. Він улаштував собі спеціальне підземелля, де наодинці подовгу міг займатися вправами з ораторського мистецтва. Іноді він залишався в цьому підземеллі впродовж двох-трьох місяців; щоб не дозволити собі вийти звідти, він зістригав волосся з половини голови, надаючи собі такого вигляду, що не давав йому можливості з'явитися на людях. Жагуча любов до справи та виняткова сила волі допомогли Демосфену розвинути до належного рівня низку найважливіших здібностей. Тепер його ім'я оточене славою одного з найбільших ораторів всіх часів.

Будь-яка здібність є здібністю до конкретної діяльності. Наявність у людини певної здібності означає її придатність до відповідної діяльності. Кожна діяльність потребує від індивіда відповідної здібності. Отже, здібність містить у собі психічні властивості та якості, що відповідають характеру діяльності й вимогам, які вона висуває. Як бачимо, здібність – це складний синтетичний конструкт, який визначає придатність до певної діяльності. Специфічні властивості та якості, що потрібні для певної діяльності, лише в діяльності й за її посередництва можуть сформуватися на базі наявних задатків.

Так, Теплов зазначав, що не окрема здібність безпосередньо відповідає за успішність виконання певної діяльності, а лише їх своєрідне поєднання. Одна тільки спостережливість, якою б вона не була досконалою, або одна лише емоційна уява, якою б багатою вона не була, не є запорукою значних досягнень письменника. Наявність прекрасного музикального слуху ще не свідчить ще про те, що його власник може стати гарним музикантом, так само як наявність однієї лише технічної уяви ще не говорить про те, що індивід може стати гарним інженером-конструктором. Успішність виконання будь-якої діяльності залежить завжди від цілої низки здібностей. Наприклад, для роботи письменника першорядне значення



мають і спостережливість, і образна пам'ять, і здібності, що пов'язані з мовою, і здатність до сильного зосередження уваги тощо.

Причому, якщо наявність однієї яскраво вираженої здібності ще не свідчить про високу придатність у певній сфері, то й слабкість якої-небудь однієї здібності не може бути підставою, щоб визнати індивіда не придатним для певної діяльності. Можна стати хорошим письменником, маючи замолоду погану словесну пам'ять, або хорошим художником, маючи погану зорову пам'ять. Якщо інші здібності, які є необхідними для певної діяльності, досить яскраво виражені, то людина отримує можливість відносно успішно займатися цією діяльністю, що створює сприятливі умови для розвитку відстаючої здібності. У результаті вона може вирівнятися настільки, що не залишиться жодних слідів від первісної її слабкості.

До того ж, здібностям властива здатність компенсувати одна одну. Це означає, що якщо для виконання певної діяльності не вистачає якоїсь здібності, яка об'єктивно є передумовою успішного протікання цієї діяльності, то в роботу включається інша, найбільш придатна серед інших, здібність, щоб забезпечити ефективність згаданої діяльності. За задіяння різних психологічних механізмів можна досягти практично однакових результатів.

Інакше кажучи, підґрунтям однаково успішного виконання однієї й тієї самої діяльності можуть бути зовсім різні поєднання здібностей. Цей факт відкриває дійсно безмежні можливості для розвитку людини. Яскравим прикладом сказаному може слугувати життя сліпоглухонімої Скороходової. Вона втратила зір і слух в тому віці, коли це призводить до таких самих наслідків, як і вроджена сліпоглухота. Таким чином, вона була позбавлена не лише основних шляхів сприйняття зовнішнього світу, а й нормальних способів спілкування. Таким чином, розвиток літературних здібностей Скороходової є наслідком її безустанної роботи над собою, у результаті якої розвинулися до високого рівня інші здібності, що стали запорукою її видатних поетичних звершень. З огляду на сказане можна дійти висновку, що недолік однієї якої-небудь приватної здібності не має зупиняти людину, якщо схильності, інтереси й інші здібності серйозно спонукають її зайнятися омріяною діяльністю.

Для ілюстрації зазначеного вище можна навести ще один приклад. Своєрідною музикальною здібністю є абсолютний слух, який виражається в тому, що людина, яка володіє цією здібністю, може визначати висоту окремих звуків, не вдаючись до порівняння їх з іншими звуками, висота яких відома. Однак і в осіб, які не володіють абсолютним слухом, можна виробити вміння визначати висоту окремих звуків. Це не означає, що в них буде вироблено абсолютний слух, але це означає, що за відсутності абсолютного слуху можна, спираючись на інші здібності (відносний слух, тембровий слух тощо), сформувати таке вміння, яке зазвичай розвивається на основі абсолютного слуху. Психічні механізми визначення висоти звуків за



наявності абсолютного слуху та спеціально виробленого є зовсім різними, але практичні результати можуть у деяких випадках бути зовсім однаковими.

Компенсаторні можливості здібностей наштовхують на думку, що серед них є такі, які відповідають за успіх будь-якої діяльності. Їх називають загальними здібностями. Здібності, які забезпечують успіх лише в певній діяльності, заведено називати спеціальними. Спеціальні здібності людини – це різні прояви загальної здібності до освоєння досягнень людської культури і її подальшого розвитку. Тому, ведучи мову про здібності людини, беруть до уваги не лише той факт, наскільки людина здібна, а й те, до чого вона здібна. Однією з найбільш складних проблем у дослідженні здібностей є співвідношення загальних і спеціальних здібностей. Людина від природи наділена загальними здібностями, але природа, згідно з Шадріковим, не дає їй при народженні спеціальних здібностей.

Примітно, що психологи давно зійшлися на тому, що здібності людини можна поділити на загальні й спеціальні. Проте в цьому контексті потрібно зважати на дві обставини. Не можна мати які завгодно високі спеціальні здібності, не маючи при цьому досить розвинених загальних здібностей. Річ у тому, що основою всіх спеціальних здібностей є загальні здібності. Усі спеціальні здібності наче виростають із загальних і не можуть без них існувати. Під усі спеціальні здібності покладається загальна основа, а спеціальні здібності не можуть досягти високого розвитку на слабкій основі. Загальні здібності – це лише основа для різного роду спеціальних здібностей (спортивного, художнього тощо характеру). Загальними здібностями є ніщо інше як інтелектуальні здібності.

Зі здібностями, як зазначає Теплов, пов'язана не лише успішність певної діяльності, а й легкість опанування знаннями й уміннями. Коли висувають молодого працівника на організаційну роботу й мотивують це його гарними організаторськими здібностями, то, звісно, не думають при цьому, що володіти організаторськими здібностями – означає володіти організаторськими уміннями та навичками. Мотивуючи висування молодого й поки ще недосвідченого працівника його організаторськими здібностями, припускають, що, хоча він, може, і не має ще необхідних умінь і навичок, проте завдяки своїм здібностям він зможе швидко й успішно набути їх. Отже, здібності розуміють як такі індивідуальні особливості, що не зводяться до наявних знань, умінь і навичок, але які є запорукою легкості та швидкості їх придбання.

Також необхідно підкреслити, що здібність є динамічним поняттям. Вона існує лише в розвитку. У психологічному плані не можна говорити про здібність, якою вона є до початку свого розвитку, так само як не можна говорити про здібність, що досягла свого повного розвитку, закінчила свій розвиток. Зваживши, що здібність існує лише в розвитку, ми не можемо випустити з уваги, що розвиток здійснюється не інакше, як через процес практичної або теоретичної діяльності.



Повертаючись до успішності виконання індивідом певної діяльності та пам'ятаючи про роль здібностей у цьому, не можна не вказати на значення відповідних знань, умінь і навичок, тобто системи тимчасових зв'язків вироблених у нього. Як наслідок, впливає значення навчання для формування в індивіда придатності до заняття тією або іншою справою. Розвиток здібностей здійснюється в процесі тієї самої діяльності, для якої ці здібності необхідні, і насамперед у процесі навчання цієї діяльності. У процесі навчання, по-перше, виробляються нові системи тимчасових зв'язків, тобто утворюються нові знання, уміння, навички, по-друге, удосконалюються основні властивості нервових процесів, тобто розвиваються відповідні здібності. Причому другий процес – розвиток здібностей – відбувається значно повільніше за перший – утворення знань і формування умінь. Загалом, навчання як справді освітній процес саме тим і відрізняється від простого тренування, що в ньому через знання й уміння розвиваються здібності.

Рівень здібностей, будучи результатом розвитку, залежить від природних задатків. Роль задатків у розвитку різних здібностей є різною. Вона більш значна й специфічна, наприклад, у розвитку здібностей музиканта (в даруванні якого істотну роль відіграють специфічні вроджені властивості слухового апарату), ніж у розвитку здібностей ученого літературознавця, історика чи економіста. Задатки відносно рельєфно проявляються в музичних здібностях тому, що істотною передумовою їхнього розвитку є тонкий слух, тобто якість, що залежить від властивостей периферійного та центрального нервового апарату. Особливості будови нервово-мозкового апарату – це природжені задатки. Але це лише задатки для розвитку музичних здібностей, передумови їхнього розвитку, а не самі музичні здібності. Музичні здібності – це властивості, що необхідні для заняття музичною діяльністю, тобто виконання музичного твору або повноцінного художнього його сприйняття. Музичні здібності в цьому змісті є не вродженими властивостями організму, а результатом розвитку індивіда.

Відправним пунктом розвитку здібностей людини, на думку Теплова, є функціональна специфіка різних модальностей чутливості. Так, на базі загальної слухової чутливості в процесі спілкування людини з іншими людьми у неї формується мовний (фонематичний) слух, що детермінований фонематичним ладом рідної мови. Механізмом формування мовного (фонематичного) слуху як закріпленої здібності, а не просто слухового сприйняття як процесу, є закріплена генералізована система певних фонематичних співвідношень. Генералізація відповідних відношень, завжди більш широка, ніж генералізація її складових. Це зумовлює можливість виокремлення загальних властивостей чутливості від конкретних результатів сприймання і їх закріплення в індивіді як його здібності. Спрямованість генералізації й, відповідно, диференціації тих, а не інших звуків (фонем), властивих конкретній мові, визначає специфічний зміст або профіль цієї здібності. Істотну роль



у формуванні здібностей до освоєння мови відіграє не лише генералізація (і диференціація) фонематичних відношень. Не менше значення має генералізація грама-тичних відношень; істотним компонентом здібності до освоєння мови є здібність до генералізації відношень, що лежать в основі словотвору й словозміни. Загалом властиві даному індивіду тонкість аналізу й широта генералізації, легкість і швидкість, з якою ці процеси відбуваються та переносяться на інші випадки, утворюють вищю передумову формування його здібностей – мовних, математичних тощо.

Те, як відбувається розвиток здібностей, можна простежити на прикладі розвитку мнемічних здібностей. Встановлено, розвиток мнемічних здібностей відбувається за рахунок опанування операційними механізмами. З віком зростає кількість використовуваних мнемічних операцій і частота їх використання. Важливим моментом розвитку здібностей є пристосування операційних механізмів до умов діяльності. Як наслідок такого пристосування, операційні механізми набувають ознак оперативності.

Таким чином, розвиток здібностей постає як процес:

- розвитку функціональної системи, яка реалізує конкретну психічну функцію, у сукупності її компонентів і зв'язків;
- розвитку операційних механізмів;
- розвитку оперативності в системі функціональних і операційних механізмів;
- опанування суб'єктом власними здібностями через рефлексію і операційними механізмами в плані конкретних психічних функцій і конкретної діяльності.

Загалом, як констатує Шадріков, джерелом розвитку здібності виступає протиріччя між наявним її рівнем і вимогами діяльності.

Свого часу Теплов вказував на оману, що пов'язана з кількісним підходом до розвитку здібностей, а саме – на твердження щодо меж їх розвитку. По-перше, ніхто не може пророчити, до яких меж може розвиватися та чи інша здібність. Принципово кажучи, вона може розвиватися безмежно. Якщо якихось задатків в одній людини більше, ніж в іншій, то в результаті однакового – кількісно і якісно – розвитку рівень відповідних здібностей у першого буде вищий, ніж у другого. Однак це зовсім не означає, що розвиток цих здібностей у другого досяг своєї межі: звісно, вони можуть розвиватися й далі. Практичні межі розвитку людських здібностей визначаються лише такими факторами, як тривалість людського життя, умови цього життя, методи виховання й навчання тощо, але не закладені цілком у задатках. Достатньо вдосконалити методи навчання й виховання, щоб межі розвитку здібностей підвищилися. По-друге, межі, про які йдеться, характеризуються ступенем успішності виконання тієї чи іншої діяльності. Проте ступінь успішності, як уже зазначалося, ніколи не визначається однією якою-небудь здібністю: мова завжди має йти про поєднання здібностей. В основі успішного виконання діяльності можуть лежати надзвичайно різноманітні поєднання здібностей. Вони будуть якісно



відрізнитися, і сама діяльність буде виконуватися якісно відмінно. Немає нічого більш нежиттєвого та схоластичного, ніж ідея про те, що існує лише один спосіб успішного виконання тієї чи іншої діяльності. Ці способи нескінченно різноманітні, так само різноманітні, як різноманітні людські здібності. Як же можна говорити на підставі дослідження здібностей про кількісні межі, якими обмежена досконалість у виконанні якої-небудь діяльності? Цілком очевидно, що поняття «межа» містить у собі дві ознаки: кількісний момент і думку про неможливість її подолання, які в педагогіці не можуть мати місця. Не може бути такої кількісної грані, зумовленою задатками, за яку не можна було б за відповідної педагогічної майстерності переступити. Не заперечуючи думки Теплова, все ж потрібно зазначити, що він мав на увазі не стільки межу, скільки рівень розвитку здібностей. Рівень здібностей дійсно можна підвищувати за допомогою набування життєвого досвіду впродовж всього життя (якщо лише з віком та чи інша здібність неотримує негативний приріст завдяки біологічному фактору). Однак за будь-яких обставин рівень здібностей може лише нескінченно асимптотично наблизитися до того значення, яке варто назвати межею, що визначається генетично, тобто спадково у формі задатків.

Іншою ознакою задатків є той факт, що в окремих випадках вони слугують запорукою надто прискороеного формування та розвитку здібностей. Відомо, що деякі діти задовго до початку систематичного навчання малюванню чи музиці привертають на себе увагу своїми здібностями до цих занять. У таких випадках часто кажуть про вроджені або природні здібності. Однак і в цих випадках уродженими можуть бути лише задатки, тобто деякі анатомо-фізіологічні особливості, що сприяють формуванню та розвитку здібностей. Навіть найбільш здібні в музичному відношенні діти мають навчитися правильно співати; навіть найбільш здібні до малювання діти повинні навчитися малювати. Особливість цих дітей полягає лише в тому, що процес цього навчання відбувається в них у настільки ранньому віці і так швидко та легко, у більшості випадків під час гри, що не привертає увагу батьків і педагогів.

Беручи до уваги той факт, що психічний розвиток людини відбувається на тлі відповідних сенситивних періодів, можна зрозуміти, як вважає Лейтес, чому одні діти за розвитком у часі випереджають інших (для них раніше настав сенситивний період), чому одні і ті самі діти випереджають інших за одними здібностями, але відстають за іншими (вони ефективно використали одні сенситивні періоди і не ефективно – інші).

До того ж, темп розвитку різних здібностей є різним. Особливо це стосується спеціальних здібностей. Порівняно швидко формуються і розвиваються спеціальні здібності в мистецтві, насамперед у музиці. Прикладами дуже раннього прояву музичних здібностей можуть слугувати трирічний Моцарт, чотирирічний Гайдн, п'ятирічний Мендельсон, Прокоф'єв, який засвідчив свої композиторські здібності



у 8 років, Шуберт – в 11 років, Вебер – у 12, Керубіні – у 13 років. У пластичних мистецтвах здібності зазвичай проявляються пізніше – переважно близько 14 років. Причому у Рафаеля вони проявилися у 8 років, у Ван Дейка – у 10 років, у Мікеланджело – у 13 років, у Дюрера – у 15 років. У сфері поезії здібності до віршування виявляються досить рано, але поетична творчість, що має художню цінність, з'являється пізніше. Поза сферою мистецтва, де спеціальні здібності виявляються раніше, ніж у науці, найбільш раннім є технічне винахідництво. Так, Понселе у 9 років розібрав годинника, якого купив, щоб вивчити його будову, а потім правильно зібрав. У тому ж віці Френель за допомогою дослідів знайшов, за якої довжини і якому калібрі снаряд з іграшкових гармат летить найдалше. У науковій сфері спеціальні здібності проявляються значно пізніше, зазвичай лише після 20 років. Раніше інших проявляються математичні здібності. Майже всі вчені, які проявили себе до 20 років, були математиками. Як приклад, можна згадати Паскаля, Лейбніца, Ньютона, Лагранжа, Гаусса, Галуа та ін.

Відомо також, що окремі здібності не просто співіснують поруч одна з одною і незалежно одна від одної. Кожна здібність змінюється, здобуває якісно інший характер залежно від наявності й ступеня розвитку інших здібностей.

Однак далеко не завжди можна спостерігати лише ранній прояв здібностей. Мають місце випадки, коли здібності починають проявлятися порівняно пізно, але надалі досягають винятково високого рівня. Тому відсутність раннього прояву якої-небудь здібності не має слугувати підставою для висновку про відсутність задатків для цієї здібності.

Таким чином, здібності розрізняються не лише якісно, а й кількісно. Різні здібності в індивіда можуть бути різного рівня розвитку. З іншого боку, у різних людей спостерігаються ті самі здібності, тобто здібності до однієї й тієї самої діяльності, але ці здібності можуть відрізнятися за рівнем. Будучи надбанням індивіда, здібність, звісно, зберігається як потенція й у той момент, коли вона не залучається.

Феномен успішного виконання діяльності, як зазначалося, є не лише наслідком наявних в індивіда знань, умінь і навичок. Успішне виконання діяльності Теплов пов'язує з оптимальним поєднанням здібностей індивіда, торкаючись при цьому проблеми необхідної та достатньої умов. Оптимальне поєднання здібностей дійсно можна вважати необхідною умовою успішного виконання діяльності. Наявність відповідних умінь, на думку зазначеного психолога, є достатньою для цього умовою. Разом з тим, якщо в суспільстві відсутні належні об'єктивні умови для виконання певної діяльності, то індивід з оптимальним поєднанням здібностей та умінь не зможе досягти максимуму успішності в процесі її виконання (Семенюк).



1.3. Обстеження інтелекту

Научно стикаючись з тим фактом, що індивіди відрізняються між собою за рівнем інтелекту, психологи природно не могли не замислитися над тим, якими методами можна об'єктивно його визначити. Цілком природно очікувати, що зазначені методи мали б базуватися на обстеженні зовнішніх проявів інтелекту, тобто інтелектуальної діяльності. Обстежуючи індивіда в процесі його інтелектуальної діяльності, можна на основі отриманих ним результатів, опосередковано та певною мірою суб'єктивно судити про рівень його інтелекту. Щоб мати об'єктивні дані, необхідно використовувати відповідну шкалу. Яким же чином можна побудувати таку шкалу? Найзручніше про рівень інтелекту судити на основі кількості розв'язаних індивідом інтелектуальних завдань. Отже, вважалося, що для того, щоб обстежити інтелект, достатньо запропонувати індивіду певну кількість завдань і зафіксувати кількість правильних відповідей. Окрім того, такий методологічний підхід спонукав дослідників до збільшення кількості зазначених завдань і зменшення прогнозованого часу, необхідного для розв'язання кожного з завдань. Набір таких завдань у своїй сукупності є ні чим іншим як тестом інтелекту.

Щоб, використовуючи тест інтелекту, порівняти його рівень для двох індивідів, необхідно було розв'язати ще одну методологічну проблему. Оскільки інтелект охоплює декілька психічних властивостей, то насамперед потрібно було обґрунтувати ці властивості, а потім довести, що підібрані завдання перекривають обстеження всіх структурних складових інтелекту. Побудувавши тест на такому теоретичному підґрунті, можна обстежувати інтелект двох індивідів і на основі підрахунку запропонованих ними правильних відповідей приписувати кожному з них певний рівень інтелекту.

На жаль, такий методологічний підхід є певним чином механістичним. Щоб збагнути цей прикрий факт, достатньо розглянути декілька можливих варіантів. Для простоти прийемо, що тест інтелекту складається з двох завдань. Якщо індивіди A і B правильно розв'язали по два завдання, то можна стверджувати, що рівень інтелекту першого дорівнює рівню інтелекту другого. Такий висновок є цілком логічним і узгоджується з засадничою методологічною тезою Спірмена, який вважав, що на основі того, що індивід A успішно відповідає на певні запитання, а індивід B погано відповідає на ці самі запитання, можна судити, що успіх першого та неуспіх другого пов'язані з наявністю чи відсутністю відповідної інтелектуальної здібності. Якщо індивід A розв'язав одне завдання, а індивід B – два, то рівень його інтелекту вищий, ніж індивіда A . Проте можливий і такий випадок, коли обидва індивіди розв'язали по одному завданню, причому ці завдання є різними. Чи можемо ми в такому разі констатувати однакові рівні їхнього інтелекту? Можемо, але лише в тому випадку, коли завдання тесту однаково «важать», а відповідні здібності



однаково додають до інтелекту загалом. Якщо обстежувані властивості неоднаково важливі для прояву інтелекту загалом, то рівень інтелекту вищий у того індивіда, який розв'язав більш вагоме завдання.

Так, використовувати тест інтелекту, сконструйований для обстеження та порівняння рівня інтелекту, можна лише тоді, коли відомі внески кожної складової інтелекту, тобто їхні вагові коефіцієнти. Ця методологічна проблема ще більше ускладнюється, коли в тесті міститься не два, а десяток чи декілька десятків завдань.

Зазначене вище стосується методологічних проблем стосовно конструювання тестів інтелекту. Окремий сегмент (який буде проаналізовано нижче) методологічних труднощів утворюють проблеми практичного використання тестів у процесі обстеження інтелекту.

Попри наведені (практично не здоланні) методологічні труднощі, тести інтелекту ввійшли в практику його обстеження і понад сто років слугують одним із найбільш поширених і надійних методів. Піонером у конструюванні тестів інтелекту справедливо називають Біне, який розробив перший тест у 1905 році. Пізніше цей тест декілька разів удосконалювався, унаслідок чого у практичний вжиток ввійшли тести інтелекту Біне–Сімона та Стенфорд–Біне. Мабуть, найбільш широко в обстеженні інтелекту використовується тест Векслера, який було розроблено у 1939 р. і з того часу декілька разів модернізовано. Тесту Векслера дещо поступається за популярністю тест Амтхауера, який також неодноразово піддавався ревізії та модернізації. Варто зазначити, що навіть останні модифікації зазначених методик відрізняються від своїх прототипів хіба що косметичними правками. Структура та зміст зазначених тестів головним чином були визначені зародковою роботою Біне.

Впродовж десятиліть було зроблено чимало спроб оптимально структурувати інтелект і вдало підібрати завдання (відповідно до прийнятої структури) для його обстеження. Найбільшого поширення у наш час, як уже зазначалося, набули тести інтелекту Векслера. Так, першу версію такого тесту, як уже було сказано, було запропоновано ще у 1939 році. На основі зазначеного тесту згодом формуються його модифікації. Зокрема у 1949 р. дослідник запропонував тест обстеження інтелекту дітей віком від 5 років до 15 років 11 місяців. У 1974 р. цей тест було дещо модифіковано, як наслідок, ним користуються, коли виконують обстеження інтелекту індивідів віком від 6,5 до 16,5 років. Зазначений тест (його заведено називати шкалою інтелекту Векслера для дітей) охоплює дві частини (вербальну і практичну) і охоплює 12 субтестів. Кожний субтест охоплює декілька однотипних завдань, спрямованих на обстеження одного чи декількох структурних компонентів інтелекту.

За допомогою *субтесту загальної обізнаності* з'ясовують обсяг знань обстежуваного. У контексті цього етапу респонденту пропонується дати відповідь на запитання типу: Чому на сонці у темному одязі тепліше, ніж у світлому? Кожну правильну відповідь оцінюють в один бал.



Субтестом загального розуміння обстежують повноту розуміння смислу висловів і суспільних норм. Обстежуваному пропонуються запитання на зразок: Що потрібно зробити, якщо Ви знайшли на вулиці заклеєний конверт із написаною на ньому адресою і непогашеною маркою? Що означає вислів: «Куй залізо, поки воно гаряче»? Кожну правильну відповідь оцінюють в один бал.

Арифметичним субтестом оцінюють концентрацію уваги, легкість оперування числовим матеріалом. Респонденту пропонують розв'язати серію арифметичних задач типу: 1. Вартість 2 банок з консервованими яблуками – 31 грн. Скільки коштує 12 таких банок? 2. 8 осіб можуть виконати певну роботу за 6 днів. Скільки осіб зможе виконати цю ж роботу за півдня? Кожну правильну відповідь оцінюють в один бал.

За допомогою *субтесту встановлення подібності* оцінюють здатність до формулювання понять, класифікації, впорядкування, абстрагування, порівняння. Від обстежуваного вимагається встановити і визначити характер подібності між парою понять. Оцінка варіює в діапазоні від 0 до 2 балів залежно від досягнутого рівня узагальнення (конкретного, функціонального, концептуального). Наприклад, під час встановлення подібності між поняттями *плаття – пальто* можуть бути дані такі відповіді: а) виготовлені з однакового матеріалу (0 балів); б) їх носять, вдягають (1 бал); в) це верхній одяг (2 бали).

Субтест повторення цифрових рядів спрямовано на обстеження оперативної пам'яті та уваги. Він складається з двох частин: запам'ятовування і відтворення цифр у прямому та зворотному порядку. Обстежуваному пропонують ряд цифр для запам'ятовування. Після цього від нього вимагається відтворити їх в прямому порядку, а потім – у зворотному. У кожному з цих випадків набраний бал відповідає максимальному елементу ряду, правильно названому обстежуваним.

За допомогою *словесного субтесту* з'ясовують розуміння змісту слів. Усього пропонується 42 слова, 10 з яких досить поширені (яблуко, стіл), 20 – середньої складності (мікроскоп, храм) і 12 – дуже складні (війна, баласт). Оцінка варіює від 0 до 2 балів.

Субтест шифрування цифр використовують для обстеження рівня опанування зорово-руховими навичками. У завданні демонструють цифри від 1 до 9, кожна з яких зашифрована певним значком (F, П, П, П, П, П, П, П, П). Потім пропонується таблиця з цифр, кожна з яких потрібно відповідним чином зашифрувати. Оцінка відповідає кількості правильно зашифрованих цифр.

За допомогою *субтесту знаходження відсутніх деталей* з'ясовують особливості зорового сприймання, спостережливості, здатність розрізняти суттєві елементи. Респонденту пропонують зображення, у кожному з яких потрібно знайти відсутню деталь (наприклад, скрипка з трьома кілками). Кожну правильну відповідь оцінюють в один бал.



Субтест з використанням кубиків Коса спрямовано на обстеження сенсомоторної координації, здатності синтезувати ціле з його частин. Обстежуваному пропонують відібрати із запропонованих правильні розгортки для різнокольорових дерев'яних кубиків. Оцінка залежить від точності виконання завдання.

Субтестом послідовності малюнків обстежують здатність до організації фрагментів у логічне ціле, розуміння ситуації та прогнозування подій. Цей субтест пропонує серії малюнків, у кожній з яких малюнки об'єднуються певним сюжетом, відповідно до якого обстежуваний має розташувати їх у певному порядку. На оцінці позначається правильність розташування.

Субтест складання фігур спрямовано на обстеження сенсомоторної координації та здатності синтезувати ціле з окремих його частин. З цією метою респонденту пропонують у випадковій послідовності деталі чотирьох фігур без вказування того, що з них потрібно скласти. В оцінці враховується правильність розв'язку.

Субтест «лабіринти» містить лабіринти, з яких потрібно вийти за обмежений проміжок часу. Кожне вчасно розв'язане завдання оцінюють в один бал.

Аналіз наведених субтестів дає змогу припустити, з яких теоретичних позицій виходив автор під час конструювання зазначеного тесту. Водночас логічний зв'язок між субтестами настільки розмитий, що практично неможливо обґрунтовано виокремити кристалізаційні зерна, закладені Векслером у структуру інтелекту.

У 1953 р. Амтхауер здійснив спробу теоретично обґрунтувати, що базовими компонентами інтелекту варто вважати індуктивне мислення, відчуття мови, абстрактне мислення, комбінаторне мислення, практичне мислення, просторову уяву, концентрацію уваги, пам'ять, здатність будувати судження. Зазначений автор в процесі розроблення тесту інтелекту взяв за основу наведену вище структуру. Тест Амтхауера складався зі 176 завдань, що було згруповано у дев'ять субтестів: логічний відбір (закінчення речення одним із запропонованих слів); визначення спільних ознак (у завданні пропонується п'ять слів, з яких чотири об'єднані певним зв'язком, потрібно вилучити зайве слово); встановлення аналогій (у завданні пропонується три слова: між першим і другим є певний зв'язок, замість третього пропуск, потрібно з п'яти запропонованих слів вибрати таке, яке пов'язане з четвертим таким же зв'язком, як друге з першим); класифікація (визначення двох слів спільним поняттям); арифметичні операції (завдання на додавання, віднімання, множення, ділення); маніпуляції з рядами чисел (встановлення закономірності числового ряду і його продовження); вибір фігур (пред'являється поділена на частини фігура, потрібно знайти карточку з фігурою, що відповідає пред'явленій); завдання з кубиками (ідентифікація положень); завдання на здатність концентрувати увагу і зберігати в пам'яті засвоєне (пропонується запам'ятати ряд слів і знайти їх серед інших). Аналіз показує, що під час створення тесту дослідник виходив з концепції, яка розглядає інтелект як спеціалізовану підструктуру з кристалізаційними



центрами (мовним, математичним, просторових уявлень та пам'яті) у цілісній структурі особистості.

Різна кількість завдань у кожному з субтестів наведених двох тестів свідчить про намагання авторів врахувати в процесі обстеження інтелекту різний внесок окремих його структурних складових. Автори керувались інтуїтивними міркуваннями, а не результатами строгих теоретичних чи емпіричних досліджень. Попри це, з одного боку, така спроба заслуговує позитивної оцінки, а з іншого – підтверджує згадану вище методологічну проблему конструювання валідних методик обстеження інтелекту. Не можна не звернути увагу на ще один момент, що має місце в тестових обстеженнях інтелекту, а саме – виконання завдань окремих субтестів обмежені у часі. Насамперед постає запитання: Чому лише окремі субтести мають часові обмеження? Загалом, урахування часу, затраченого на виконання завдання, дає змогу судити про таку характеристику мислення як його швидкість. Звісно, кожна інтелектуальна операція характеризується двома вимірниками: точністю та швидкістю. Рівень інтелекту індивідів, які мислять точно та швидко, не викликає жодних сумнівів. А як бути з індивідами, які мислять точно, але повільно, або, навпаки, швидко, але не точно? Оскільки однозначної відповіді на поставлене запитання немає, то до тестового обстеження інтелекту додається ще одна методологічна проблема. Мабуть, обстежувати швидкість інтелектуальної діяльності потрібно в тих випадках, коли йдеться про відбір фахівців, які здатні працювати в умовах необхідності прийняття оперативних рішень. Якщо ж йдеться про обстеження інтелекту як такого, то часовий критерій не варто брати до уваги.

Перелічені вище (і не тільки) недоліки тестових методик обстеження інтелекту спонукали психологів критично оцінити можливості й об'єктивність отриманих з їх допомогою результатів. Як наслідок, з'являються праці, у яких тестові методи обстеження інтелекту піддаються критиці. Згідно зі словами Рензуллі, не існує ідеального тесту обстеження інтелекту, тому потрібно уникати типової практики судити про рівень інтелекту індивіда на основі даних про так званий коефіцієнт інтелекту. Помітною постаттю серед тих, хто заперечував можливість тестового обстеження інтелекту, був Циген, який вважав, що можна говорити лише про рівень окремих інтелектуальних здібностей, а не про рівень інтелекту загалом. Тому запитання та завдання, на думку зазначеного автора, мають бути такими, що враховують виховне середовище, місце проживання, рівень освіти обстежуваного тощо. З іншого боку, на думку Цигена, не може бути точних критеріїв для інтерпретації одержаних результатів, а тому застосування тестового обстеження надто ускладнене для осіб, які не мають достатнього практичного досвіду використання зазначеної методики. Серед слабких сторін тестових методик Джеймс виділив той факт, що результати, отримані з їх допомогою, не позбавлені впливу вольових зусиль обстежуваного. Це цілком слушне зауваження. Водночас в експериментальних науках знайдено



достатньо надійний засіб, як позбутися такого впливу. У нашому випадку потрібно оперувати не отриманими даними рівня інтелекту, а тими, які отримуються від їх ділення на кількість вольових зусиль, які індивід затратив у процесі виконання тестових завдань. Образно кажучи, «кількість інтелекту, яка припадає на одиницю вольового зусилля», є об'єктивним показником рівня інтелекту індивіда. Томсон, мабуть, називає найсуттєвіший недолік, притаманний усім тестовим методикам обстеження інтелекту, оскільки вказує на те, що їх основою є розуміння інтелекту як психічної властивості, яка проявляється у формі інтелектуальної поведінки «в задачній ситуації». За допомогою тестів інтелекту визначаються так звані реактивні інтелектуальні здібності, а тому потрібно насамперед довести, що вони корелюють зі спонтанним проявом інтелекту.

Поряд із прихильниками і критиками працювали психологи, які обрали позицію «золотої середини» і відстоювали думку, що результати тестових випробувань інтелекту потрібно доповнювати даними спостережень розумового розвитку індивідів і користуватись інтегральними показниками в процесі визначення рівня їх інтелекту. Оцінити рівень інтелекту учнів чи студентів можуть батьки, члени сім'ї, знайомі і звісно ж – педагоги. Така оцінка ґрунтується на тривалому багатосторонньому знайомстві з ними. Разом з тим, практика засвідчує, що: педагоги часто не замислюються над тим, на яких фактах базуються їхні судження; окремі мотиви, які визначають їхні міркування, не піддаються контролю; під час порівняння рівня інтелектуальних здібностей декількох індивідів не завжди в основі лежать порівнювані факти; педагоги здебільшого не уявляють, що вони мають на увазі, порівнюючи рівень інтелекту учнів чи студентів; не кожному педагогу під силу оцінка інтелектуальних здібностей тих, кого він навчає, адже вона вимагає не лише педагогічної, а й психологічної підготовки. У зв'язку зі сказаним вище, з одного боку, під час оцінки педагогами рівня інтелектуальних здібностей індивідів існує небезпека поділити їх на основі академічних результатів, а з іншого – намагаючись відійти якомога далі від академічних досягнень, педагоги можуть обмежитися зовсім випадковим їх поділом.

Оскільки оцінка педагогами рівня інтелектуальних здібностей учнів чи студентів є складним завданням, то прихильники цього методу поспішили на допомогу значною кількістю порад, застережень тощо. Наведемо деякі з них: а) за інтелектуальним розвитком можна порівнювати лише тих індивідів, які ідентичні стосовно інших ознак, тому 20–25 % учнів чи студентів потрібно вилучати в процесі їх ранжування за рівнем інтелектуальних здібностей; б) педагоги завжди прагнуть поділити індивідів на рівні – високий, середній, низький, надто низький тощо. Однак такий підхід виявляється не зовсім вдалим за малої кількості учнів чи студентів, оскільки обов'язково знаходиться певна їх кількість, що займає проміжне значення, а за правилами цієї процедури їх обов'язково треба зарахувати до певного рівня,



що, безумовно, порушує статистичний розподіл; тому в процесі оцінки рівня інтелекту не потрібно робити наголос на їх статистичному розподілі; в) педагогам радять у тих випадках, коли вони відчують, що порівнювані індивіди знаходяться на різних рівнях інтелектуального розвитку, але вагаються в цьому, приписати їм спільний середній ранг; г) педагогам рекомендують не поспішати з визначенням інтелектуального рейтингу індивідів, а проранжувати їх хоча б два рази з певним часовим інтервалом, і лише тоді, коли обидва розподіли достатньо корелюють, довірятися отриманій оцінці; д) педагогів застерігають від того, щоб вони не потішалися тим, що добре знають тих, кого навчають, оскільки існує небезпека замінити оцінку інтелектуального розвитку оцінкою їхніх знань та умінь; е) було б не погано, якби учнів чи студентів одного класу чи групи ранжувало декілька вчителів або викладачів, але при цьому з'являються проблеми спільності критеріїв, суб'єктивності експериментатора тощо.

Однак на практиці обійти труднощі, що пов'язані з відсутністю надійних теоретичних підвалин для побудови тестів інтелекту, не вдалося. Науковці дійшли висновку про те, що педагогічна оцінка інтелектуальних здібностей має відігравати роль першого наближення в обстеженні інтелекту індивідів. Сказане не варто трактувати так, ніби педагогічні спостереження не несуть важливої інформації стосовно інтелектуального розвитку учнів чи студентів. Дані, що отримані у зазначений спосіб зазвичай містять чимало інформації, однак процентний вміст суб'єктивного в ній більший за об'єктивне, а тому, ставлячи завдання об'єктивного визначення рівня інтелектуальних здібностей людини, потрібно робити акцент на об'єктивних методиках, підводячи під них обґрунтований теоретичний фундамент і долаючи труднощі методологічного характеру.

Свого часу було висунуто припущення, що рівень інтелекту індивідів може позитивно корелювати з параметрами деяких ментальних і сенсорних процесів. Як наслідок, Уіслер застосував кореляційний зв'язок, щоб емпірично спростувати метод тестового обстеження інтелекту. Зокрема, зазначений автор апелював до встановленого факту досить малої чи відсутньої кореляції між академічною позицією та результатами тестування. Як наслідок, натомість він використовує спроби Кетелла з'ясувати ментальні здібності індивідів шляхом вимірювання часу реакції та інших простих ментальних і сенсорних процесів. Проте особливих позитивних результатів на цьому шляху обстеження інтелекту досягти не вдалося.

Попри те, що інтелект як психічний феномен досліджують упродовж століття, тести інтелекту зазнали за цей час незначних змін. Наступні версії зазначених тестів за суттю є аналогами своїх прототипів. Упродовж століття інтелект обстежують за допомогою тестів, що побудовані на уявленнях про інтелект, запропонованих ще у 20-х роках ХХ століття. Причину такої стабільності варто шукати в тому, що на основі запропонованої тоді теорії інтелекту вдалося побудувати задовільні методи



оперативного обстеження інтелектуальних здібностей індивідів як у дитячому, так і в зрілому віці. Зазначеній стабільності також сприяє популярність показника IQ (коефіцієнт інтелекту) в наукових і практичних освітніх колах, який помітно корелює з досягненнями, що пов'язані зі здобуттям знань (загальних і професійних, формальних і неформальних тощо).

Свого часу зазначений показник було використано під час визначення рівня інтелекту низки історичних постатей. У 1903 р. Кетелл запропонував методику визначення рівня популярності історичних постатей. Логічно було у зв'язку з цим поспробувати визначити IQ цих осіб. Для цього були певні об'єктивні умови, оскільки у 1917 р. (через рік після появи тесту Стенфорд–Біне) Термен показав, як можна оцінити IQ історичної постаті. Використовуючи зазначену методику, Мілз обчислила IQ для 301 історичного генія, оцінила кореляцію між IQ та знаменитістю. У 1936 р. зазначений автор разом з Уолф показали, що інтелектуальні здібності позитивно пов'язані з психічним та фізичним благополуччям. На основі отриманих даних було підсумовано, що мотивація, рішучість і наполегливість є критичними для високих досягнень.

Тести інтелекту використовують упродовж тривалого часу, тому що вони постають як корисний метод оцінки особистості: IQ значущо корелює з досягненнями, пов'язаними зі здобуванням знань у різних доменах. Проте помітна невідповідність між результатами тестування інтелекту з використанням шкали Векслера (чи її аналогічних) та навчальними досягненнями індивідів, а ще більше з їх життєвим успіхом у зрілому віці спонукала дослідників більш поглиблено проаналізувати концептуальні засади, на яких будується обстеження інтелекту.

Показники рівня інтелекту значною мірою залежать від обраного визначення інтелекту і використовуваного тесту для його обстеження. Ахіллесовою п'ятою обстеження інтелекту є той факт, що тести, які побудовані на обстеженні дещо різних здібностей, дають різні результати рівня інтелекту. Уявімо собі ситуацію, що індивід *A* за результатами тестового випробування за шкалою Wechsler Intelligence Scale for Children набрав 123 бали. Причому спостереження свідчать, що зазначений гіпотетичний індивід володіє високими вербальними здібностями, відрізняється від однолітків застосуванням стратегічного планування в діяльності. Зазвичай розробляє декілька способів розв'язання проблем і здатен розуміти ідеї з точок зору, недоступних для індивідів його віку. У такій ситуації природно припустити, що використаний тест неадекватно оцінив його здібності. І не виключено, що якби зазначеному індивіду запропонували інший тест інтелекту, побудований на дещо інших теоретичних засадах трактування сутності інтелекту, більш зіставних із наявними в нього здібностями, то результати могли б бути суттєво іншими. Як наслідок, можна констатувати, підсумовує Нагліері, що різні визначення інтелекту та пов'язані з ними тести дають різні результати, оскільки охоплюють обстеження різних здібностей.



Зазначене вище дає підстави стверджувати, що об'єктивне обстеження інтелекту має поєднувати в собі оцінку здібностей, що відповідають за діяльність індивіда як на репродуктивному, так і на продуктивному рівні. За наявних обставин це можна здійснити за допомогою використання сумарного чи усередненого показника, отриманого за результатами використання тестів Векслера і Торренса. Однак цього поки що не робиться.

Одним із тих, хто по-іншому подивився на інтелектуальні здібності, був Гілфорд, який у ролі критеріїв рівня інтелекту обрав швидкість, гнучкість, оригінальність і точність мислення й уяву. Щоб «просканувати» інтелект з іншого (творчого) боку, Гілфорд розробляє завдання, в яких обстежуваному пропонується використати звичайні предмети (газета, цеглина тощо) в незвичних ситуаціях. Причому експериментатор фіксує кількість запропонованих ідей (швидкість мислення), кількість відмінних між собою ідей (гнучкість мислення), кількість ідей, які не зустрічаються у відповідях інших респондентів (оригінальність мислення), точність мислення визначалася за кількістю продуктивних ідей. Обстежувати уяву зазначений автор пропонував розробленими до нього традиційними методиками.

Наче підсумовуючи зазначене, Стернберг і Григоренко констатують, що структурування інтелекту без таких особистісних якостей як готовність переборювати перешкоди, брати на себе розумний ризик і терпіти невизначеність, а також без віри в себе видається мало продуктивним із точки зору прогнозування життєвих і професійних успіхів індивіда.

Суттєвою вадою традиційних тестів інтелекту є повна відсутність у них завдань на обстеження інтуїції. Для цього видається важливим проаналізувати інтуїцію з погляду індивідуальних відмінностей. Такі відмінності можуть стосуватися швидкості утворення досвіду, його обсягу та стійкості, а також його використання. Створення методів оцінки цих характеристик технічно не є складним, оскільки експериментальні методики, що фіксують феномени інтуїтивного мислення, розроблені досить непогано, як вважає Ушаков.

Проте спроба введення інтуїції в контекст диференціальної психології стикається з двома суттєвими теоретичними проблемами.

Перша проблема – це співвідношення інтуїтивних здібностей із традиційними психометричними трактуваннями інтелекту та креативності. Розв'язати цю проблему можна лише експериментально. Допоки такі дослідження не проведено, можна лише висловлювати гіпотетичні припущення. Інтелект і, навіть, креативність можна обстежувати за допомогою відносно простих задач, на розв'язання яких відводяться відносно невеликі відрізки часу. Відчутний прояв інтуїтивного досвіду можливий на тривалих відрізках часу, особливо на фоні поставленої проблеми. З огляду на зазначене, малоімовірно видається висока кореляція показників інтелекту, креативності та інтуїтивного мислення, на думку того ж Ушакова.



Друга проблема – це зв'язок інтуїтивних здібностей із творчими досягненнями індивіда. Переважно високо інтелектуальні індивіди погано адаптуються соціально. Вони не можуть скористатися перевагами свого інтелекту там, де потрібно накопичувати та проявляти практично інтуїтивний досвід. У контексті нинішньої освітньої практики роль інтуїції в навчанні мінімальна. Показники тестового обстеження інтелекту високо корелюють з успішністю, що дає ще одну підставу припустити, що інтуїція та психометричний інтелект – це мало пов'язані категорії. Як наслідок, постає запитання: Чи не є інтуїція тим фактором, який пояснює розбіжність між тестовими показниками інтелекту та креативності, з одного боку, і творчими досягненнями, з іншого (Ушаков)?

У розв'язанні зазначених проблем можна скористатися результатами тривалих досліджень Пономарьова. І хоча зазначений автор безпосередньо не досліджував проблему інтуїції, проте його ідеї видаються важливими для аналізу структури та змісту творчого потенціалу особистості.

Окрім зазначеного, потрібно вказати, що під час визначення IQ до уваги береться результат, отриманий респондентом, і зовсім ігнорується той шлях, яким він рухався, щоб отримати кінцевий результат. Наприклад, у відомому тесті з коробочками (серед набору коробочок однакової маси, за винятком однієї, потрібно виявити ту, що відрізняється від інших) для експериментатора має бути небайдуже, чи порівнював випробовуваний коробочки попарно чи окремо взяту з кожною іншою. Іншими словами, у психодіагностиці усталеною є думка, що тести інтелекту, які зорієнтовані на кінцевий результат, не дають вичерпного знання про інтелект індивіда. Для отримання більш повної інформації про інтелектуальні здібності людини психологи мають доповнити дані тестового обстеження інтелекту спостереженнями за процесом розв'язування завдань.

Традиційні тести інтелекту, завантажені переважно завданнями, що спрямовані на обстеження навчальних досягнень, побудовані на слабких теоретичних засадах загальних здібностей із невиразно визначеними конструктами. Зазначені недоліки позначаються на мірі зв'язку між отриманими з їх допомогою показниками й академічними досягненнями, вважає Наглієрі, та їхньої придатності для обстеження індивідів – культурних вихідців із середовища національних меншин. До того ж, вони роблять традиційні тести неефективними в діагностиці творчих здібностей. Ці втрати позначаються на ідентифікації обдарованих індивідів та індивідів з підвищеними творчими здібностями (у їх стереотипному трактуванні).

Загалом, вік традиційних тестів інтелекту не дає змогу інтегрувати з ними сучасне розуміння його суті, яке з'явилося за результатами виконаних за останні 50 років досліджень. Відтоді як зазначені тести були розроблені, у галузі дослідження інтелекту (нейропсихологія та когнітивна психологія) було отримано суттєві результати. У результаті відбулися помітні зміни в розумінні людських здібностей.



Зазначене вказує на необхідність урахування новітніх досліджень суті інтелекту під час розроблення методик його обстеження. Водночас в еволюції тестів інтелекту спостерігається певна стагнація, що пов'язують з їх задовільною відповідністю запитам практичних потреб і, як наслідок, відсутністю серйозних мотивів для їх суттєвої ревізії, конструювання суттєво модернізованої теоретичної бази їх побудови.

Когнітивна революція, яка є результатом новітніх досліджень інтелекту, позначилася на його концептуалізації та обстеженні. На інтелектуальну діяльність почали дивитися як на когнітивний процес, що насамкінець призвело до появи альтернативних тестів інтелекту. Зокрема це: К-ABC (Kaufman-Assessment Battery for Children), КАІТ (Kaufman Adolescent and Adult Intelligence Test) і CAS (Cognitive Assessment System). Як бачимо, декілька сучасних тестів змінили цитадель Біне – Векслера, серед яких CAS, основою якого є теорія PASS (Planning, Attention, Simultaneous, and Successive).

CAS слугує засобом для обстеження важливих когнітивних функцій і є альтернативою традиційним тестам, що побудовані на концепції загальних здібностей. Головною метою побудови CAS було інтегрувати теоретичні погляди на здібності, що з'явилися в результаті досліджень у галузі нейропсихології та когнітивної психології, з надбанням психометричних методик. Окрім цього, до уваги брали й цілі нижчого порядку, які стосуються ефективного обстеження індивідів:

1) тест інтелекту має будуватися на теорії, що віддає перевагу множинним його проявам швидше, ніж концепції загальних здібностей як основи інтелектуальної діяльності індивіда;

2) тест інтелекту має базуватися на підході, що інтелект найкраще описується когнітивними процесами;

3) теорія когнітивних процесів і тест, за допомогою якого вони обстежуються, мають бути тісно пов'язані з навчальними досягненнями і плануванням навчального процесу;

4) тест інтелекту має складатися з пунктів, які не вимагають знань учня чи студента, здобутих у процесі організованого навчання.

CAS – це тест (пропонується індивідуально), що стандартизований на національно репрезентативній вибірці індивідів віком від 5 до 17 років у США. Зазначений тест має чотири шкали відповідно до PASS-теорії, а також загальну стандартизовану шкалу. Кожна шкала побудована з субтестів, які призначені для обстеження відповідних когнітивних процесів. Субтести планування вимагають, щоб індивід розробив способи розв'язання кожного завдання, створив план дій, застосував план, пересвідчився, що його дії ведуть до поставленої мети чи модернізував їх у випадку необхідності. Субтести концентрації потребують фокусування когнітивної діяльності, виділення часткових стимулів і поборення



реакції на конкурентні стимули. Субтести цільно-частковості вимагають синтезу незалежних елементів у групу. Субтести послідовності передбачають, що індивід має справу з інформацією, що представлена в специфічному порядку, а порядок приводить у рух сутність.

До речі, конструювання тестів, що обстежують складові PASS-теорії, розпочалося з 1972 р., коли Дас вказав на відмінності між нормальними індивідами та індивідами з затримкою психічного розвитку. У тому дослідженні науковець оперував лише двома складовими (одночасне оперування цілим і частинами, послідовне опрацювання) PASS-теорії, проте було зроблено однозначний висновок (1975 р.), що названі складові необхідно використовувати як вимірники когнітивних процесів (інтелектуальних здібностей). За участі Даса у 1979 р. науковці дійшли висновку про доцільність, окрім зазначених двох здібностей, розгляду планування і концентрації у ролі вимірників когнітивних процесів.

Підсумовуючи зазначене вище стосовно методик обстеження інтелекту, можна апелювати до деяких дослідників, які вважають, що одним із найбільш достовірних вимірників валідності тесту когнітивних здібностей є його зв'язок з даними навчальних досягнень. Тому ефективним методом оцінки нової теорії і тесту, що побудований на її засадах, є дослідження кореляційного зв'язку показників цього тесту з навчальними досягненнями індивідів і порівняння отриманого показника з показниками, що характеризують кореляційні зв'язки для попередніх тестів. Так, Нагліері дослідив зазначений кореляційний зв'язок для різних тестів інтелекту і дійшов висновку щодо їх варіації. Середнє значення коефіцієнта кореляції (усереднення береться за віком) для тестів Векслера і навчальних досягнень становить 0,53. Для тестів Еліота цей показник становить 0,60. Є тести, для яких кореляційний зв'язок з показниками навчальних досягнень становить 0,63. Водночас найпомітніше корелює з навчальними досягненнями значення інтелекту, отримане з використанням тесту CAS ($r = 0,70$). Таким чином, можливості для вдосконалення ще далеко не вичерпані.

Загалом, описані вище недоліки наявних тестових методик спонукають шукати інші методологічні засади обстеження інтелекту. У процесі такого пошуку насамперед необхідно виходити з того, що всі складові інтелекту найповніше реалізуються та найбільш рельєфно проявляються в реальній діяльності. Розроблення методики обстеження інтелекту, зорієнтованої на оцінку інтелектуальних здібностей індивіда в ситуації виконання ним реального завдання, розв'язує проблему впливу мотиваційно-вольового фактора на достовірність отриманих результатів. Окрім того, розробляючи нову методологію обстеження інтелекту, потрібно зважати на те, що ситуаційні завдання традиційних тестів дають змогу обстежити інтелект фрагментарно, тоді як залучення обстежуваного до виконання реального завдання надає можливість отримати дані про інтелект загалом.



1.4. Обдарованість та її типологія

Як уже зазначалося, успішність виконання діяльності значною мірою залежить від наявних в індивіда здібностей. Водночас Теплов вважав, що оперуючи окремими здібностями, не можна розпочинати аналіз успішності виконання індивідом певної діяльності. У науковий обіг потрібно вводити інше, більш синтетичне поняття. Таким поняттям є обдарованість, яка, на думку Теплового, є поєднанням необхідних здібностей, від якого залежить можливість більшого чи меншого успіху у виконанні певної діяльності. Водночас науковець пов'язує обдарованість з сукупністю задатків, які становлять природну передумову розвитку здібностей.

Окрім зазначеного, Теплов розглядає у єдності такі поняття, як *обдарованість*, *здібності* та *майстерність*, трактуючи її як сукупність знань, умінь і навичок, тобто складних систем тимчасових зв'язків, що виникають у мозку як результат навчання в широкому сенсі слова. Проводячи відмінності між обдарованістю, здібностями та майстерністю, дослідник водночас підкреслює зв'язок між ними. Від обдарованості залежить розвиток здібностей, а також легкість і швидкість набуття майстерності; набуття майстерності сприяє подальшому розвитку здібностей.

Із зазначеного вище робимо висновок, що Теплов розглядає обдарованість у двох площинах. З одного боку, це поєднання здібностей, необхідних для успішної діяльності, а з іншого – сукупність задатків, які є природною передумовою цих здібностей. Проте варіанти трактування суті обдарованості не вичерпуються зазначеним. З обдарованістю часто пов'язують умовно (без чітко визначених кількісних критеріїв) широку палітру умовно високого рівня здібностей. Врешті-решт, коли ведуть мову про обдарованих індивідів, то мають на увазі високий рівень їхніх здібностей. Причому виокремлюють загальну і спеціальну обдарованість. Із загальною обдарованістю пов'язують високий рівень загальних здібностей; із спеціальною обдарованістю пов'язують рівень спеціальних здібностей (технічних, музичних тощо).

Постає таке запитання: Чому ми є свідками таких різних тлумачень насправді реально наявного феномена «обдарованість»? Відповідь на нього буде такою: насамперед тому, що індивіди, які володіють ознаками, описаними в кожному з наведених вище чотирьох варіантів трактування обдарованості, по-своєму є унікальними, тобто такими, які відрізняються від загалу. І, щоб підкреслити цю унікальність, її виділяють у кожному з описаних випадків за допомогою одного і того самого (брендового) терміна «обдарованість», не озадачуючи себе пошуком або введенням у науковий обіг різних термінів, які будуть адекватно відображати суть описаної унікальності. За такого підходу наукова суть психологічного феномену «обдарованість» приховується за зовнішніми випуклими проявами окремих не типових для загалу властивостей.



Наведено чотири підходи, які певною мірою вже є традиційними, беруться за основу різними авторами, які прагнуть дати «власне» визначення обдарованості.

Так, Стернберг і Девідсон стверджують, що обдаровані індивіди в порівнянні зі звичайними однолітками володіють вищого рівня розвитку загальними та спеціальними здібностями.

На думку Фельдхузена, обдарованість, окрім інтелектуальних здібностей, охоплює такий конструкт, як мотивацію.

Так, Рензулі трактує обдарованість як органічне поєднання аналітичних і синтетичних здібностей та одержимості.

Марленд з обдарованістю пов'язує інтелектуальні здібності та лідерські якості.

Натомість Еріксон і Чарнес пов'язують обдарованість не стільки з інтелектуальними здібностями, скільки з практичним мисленням.

Як розвиток цієї ідеї Детерман і Рутзатц пропонують трикомпонентну концепцію обдарованості, яка охоплює загальні здібності, спеціальні здібності та практичні уміння.

На думку Ананьєва, обдарованість – значне в порівнянні з віковими нормами випередження в розумовому розвитку або винятковий розвиток спеціальних здібностей (музичних, художніх тощо).

Обдарованість можна також означити, на думку Шадрікова, як інтегральний прояв здібностей у цілях конкретної діяльності.

Так, Лейтес веде мову про дитячу обдарованість, під якою зазначений психолог розуміє особливо сприятливі внутрішні передумови для розумового розвитку, які виявляються в надзвичайній сприйнятливості до навчання й у більш виражених творчих проявах.

Загалом найчастіше ми говоримо про обдарованість індивідів, якщо вони випереджають у своєму розвитку однолітків, легко засвоюють людський досвід. Це дійсно здібні індивіди. Проте є й інші не менш важливі здібності. Це здібності нестандартного бачення, нешаблонного мислення. Причому здібності до засвоєння людського досвіду можуть бути не такі вже й високі.

Паралельно зі з'ясуванням суті обдарованості чимало праць присвячено характерологічним особливостям обдарованих індивідів, урахування яких, серед іншого, сприяє їх виявленню. Спостереження показують, що обдаровані більше читають, відвідують більше світових і національних розділів новин і більше сконцентровані на соціальних проблемах.

Обдаровані випереджають інших у кількості сприйнятих подій і явищ за певний проміжок часу. Вони краще бачать і чують, ніж інші в тих самих умовах. Вони можуть одночасно стежити за декількома подіями, а з поля їхнього зору не випадають моделі поведінки навколишніх.



Обдарованих вже в ранньому віці відрізняє здатність простежувати причиново-наслідкові зв'язки й робити відповідні висновки. Вони особливо захоплюються побудовою альтернативних моделей і систем. Для них характерною є більш швидка передача інформації. Обдаровані мають відмінну пам'ять, для них характерним є раннє оволодіння мовою. Обдаровані раніше за звичайних однолітків починають абстрактно мислити. Їх відрізняє здатність класифікувати інформацію, схильність до чітких схем, вміння користуватися накопиченими знаннями. Найчастіше обдарованих відрізняє великий словниковий запас, що супроводжується побудовою складних синтаксичних конструкцій, а також умінням ставити запитання. Обдаровані вигадують слова, які, на їхню думку, виражають власні поняття й уявлені події, а також віддають перевагу іграм, що вимагають активізації розумових здібностей. Обдарованих відрізняє підвищена концентрація уваги, завзятість у досягненні результату в тій сфері, що їм цікава. Однак властива багатьом з них розмаїтість інтересів іноді приводить до того, що вони починають декілька справ одночасно або навіть беруться за занадто складні завдання.

Обдарованим індивідам, на думку Лейтеса, притаманна неабияка розумова активність, а також здатність до її регулювання (за концентрації уваги, утримання у свідомості намірів тощо). Вони швидко мислять, здатні узагальнювати. Пізнання нового викликає в них зустрічну активність, спонукає до неочікуваного перебігу думок і самостійних пошуків. Найбільш загальною ознакою таких індивідів є те, що вони розумово розвиваються суттєво швидше за своїх однолітків і випереджають їх за рівнем розвитку (на це вказують дані IQ, які фактично фіксують не рівень розвитку інтелекту індивіда, а відносний темп його розвитку стосовно інших індивідів). Однак чи зберігається такий прискорений розумовий розвиток упродовж усього життя? Чи можна сказати, що випереджаючий розвиток у дитячому віці – це ознака особливих можливостей на все життя? Чи достатньо швидкість розумового розвитку характеризує людський інтелект? Цілком можливо, що розумові відмінності в зрілому віці суттєво залежать не від темпу розумового розвитку, а від специфічного поєднання розумових властивостей, продовжує Лейтес.

Так, Фрейзер і Пасоу проаналізували характерні ознаки обдарованих індивідів, які належать до різних соціально-культурних груп і дійшли висновку, що спільними для них є: допитливість; жага до знань; інтелектуальна активність; прагнення до дослідження оточуючого світу; наполегливість; надчутливість до проблем, здатність їх бачити там, де інші не помічають; пізнавальна самостійність; віддання переваги дивергентним, нетиповим, неформальним задачам із множиною варіантів відповідей; гнучкість мислення; продуктивність мислення; легкість побудови асоціацій, метафоричність мислення; здатність прогнозувати події; висока концентрація уваги; відмінна пам'ять; значний обсяг знань (що певною мірою заважає творчості); здібність систематизувати досвід (колекціонування); критичність мислення;



стійкість та усвідомленість інтересів; широта інтересів, «незацикленість»; перфекціонізм – потяг до досконалості; соціальна автономія – незалежність від думки оточуючих; пізнавальний егоцентризм («усі мають бути такими ж допитливими як я»); терпимість до чужих вад; організація групових справ і керівництво ними (прагнення до лідерства у молодшому віці, у старшому – віддавання переваги ролі «вільного художника»; змагальність; уміння бути в потрібний час у потрібному місці (удача приходить до того, хто до неї готовий); почуття гумору.

Педагоги стверджують, що обдаровані індивіди легко висловлюють власну думку, демонструють творчі здібності, проявляють стратегічний підхід у розв'язанні проблем, діють відповідно до накресленого плану, володіють здібностями розуміння ідей з точки зору, недоступної для інших, розробляють декілька способів виконання завдань.

Досить поширеною є думка, що обдаровані індивіди – це ті, хто швидко міркує, може краще за інших учитися. Індивідів, які, якщо захочуть, то можуть швидше за інших розв'язати важке завдання, «блиснути» ерудицією, яких можна послати на олімпіаду з надією на перемогу, зазвичай, вважають обдарованими. А якщо до таких здібностей також додати працьовитість, сумлінність, тоді ці індивіди – незгасюча слава педагогів, їхня надія й гордість. Вони ж точно є обдарованими (тільки хто відповідь на запитання: чому вершиною їхньої кар'єри часто стає потім звичайна дисертація?). Безсумнівно, це також здібності. Проте які? Мабуть, не всі з переліку надто важливих.

Таким чином, обдарованість зазвичай охоплює широкий спектр індивідуально-психологічних особливостей.

Більшості обдарованих, як зазначає Божович, властиві особливі риси, які відрізняють їх від більшості однолітків.

Проте обдаровані індивіди, що демонструють видатні здібності в якійсь одній сфері, іноді нічим не відрізняються від однолітків у всіх інших відношеннях.

Так, Фелдхузен, проаналізувавши визначення обдарованості, доходить висновку, що талант є більш ефективним терміном. Погоджуючись з тим, що концепція обдарованості тісно пов'язана з загальними здібностями, автор вказує на її обмежену користь у розумінні та навчанні індивідів зі спеціальними здібностями, тоді як талант репрезентує спеціальні здібності, які можуть стати мішенню в освітній практиці. На думку зазначеного автора, те своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує можливість творчого виконання певної діяльності, доцільно назвати талантом до діяльності.

Потрібно зазначити, що обдарованість і талант часто вживають як синоніми, проте Ганьє вказав на відмінності в суті цих понять. Зазначений автор ототожнює з обдарованістю показники людських здібностей вище середнього, а з талантом – вище середнього рівня досягнення у тій чи іншій галузі людської діяльності. Згідно



з думкою Ганьє, обдарованість визначається як володіння та використання нетре-нованих і спонтанно виражених надзвичайних природних здібностей щонайменше в одному домені здібностей до такої міри, що дає підстави помістити індивіда у верхній 10 % діапазон серед однолітків. Відповідно до цієї моделі виокремлюють чотири домени природних здібностей: інтелектуальні, творчі, соціоафективні та сенсомоторні. Для таланту в цій моделі пропонується цілком аналогічне визначення, яке відрізняється тим, що тут фігурують не природні здібності, а ті здібності, що піддаються систематичному розвитку.

Модель Ганьє породжує проблему «спадковість – оточуюче середовище» через ототожнення обдарованості з генетичними атрибутами і таланту з видатними досягненнями, що отримані завдяки формуванню певних умінь. Водночас уособлювати обдарованість з сирим матеріалом, на засадах якого формується талант, означає повертатися назад до ідеї про те, що генетичні фактори накладають певні обмеження, а оточуюче середовище розвиває здібності, позиціям, яким останнім часом в науковому світі зроблено виклик. Таким чином, означений талант не може бути притаманний індивіду, якщо в нього немає обдарованості, до того ж, обдарованість виявляється лише тоді, коли вона трансформується в талант. Уподібнення таланту сформованим умінням дещо збіднює його суть, особливо, якщо використати аналогію з папугою, який на вимогу висвистує національний гімн. Загалом, модель Ганьє привносить певну ясність у дефініційні проблеми, що оточують терміни «обдарованість» і «талант», ототожнюючи обдарованість з потенціалом, природними здібностями, а талант – з винятковими уміннями, які формуються систематично.

Безперечно, введення в науковий обіг термінів «обдарованість» і «талант» є наслідком того, що поряд із загальним розумом існують спеціальні дарування, більше описані, ніж пояснені. Їх біологічних основ ми взагалі ще не знаємо. Підсумовуючи, варто зазначити, що, згідно з Шадріковим, талант є проявом інтелекту стосовно конкретної діяльності.

У наукових та освітніх колах упродовж тривалого часу ведеться дискусія з приводу того, чи є обдарованість надбанням лише обраних. Мартін відстоює ту точку зору, що всі індивіди певним чином обдаровані (але до різних видів діяльності). Зокрема Пасоу доходить висновку, що не буває людей, ні до чого не здібних. Кожна людина має певну, характерну обдарованість, що забезпечує можливість успішного виконання конкретних видів діяльності. Окрім того, зазначений автор зазначає, що широта інтересів і турбота про всебічний розвиток здібностей – це найважливіші умови для того, щоб обдарованість могла виявитися якомога раніше й виразніше.

Такої ж думки дотримувався Теплов. Одним із головних завдань психології на той час було, на думку зазначеного психолога, фактичне вивчення окремих видів обдарованості. Проте в інтересах таких досліджень, як вказував дослідник, необхідно насамперед з'ясувати деякі загальні, теоретичні питання, не претендуючи



при цьому на створення теорії, а виставляючи лише цілі: визначити, хоча б у першому наближенні, зміст основних понять, якими має оперувати вчення про обдарованість; відхилити деякі помилкові точки зору, що стосуються цих понять, які внаслідок своєї поширеності та звиклості могли б впливати на хід досліджень.

Серед типів обдарованості найчастіше виокремлюють такі:

– **образотворчо-художня обдарованість:** у малюнках учня немає одноманітності, їм притаманна оригінальність у виборі сюжетів, зазвичай він зображує багато різних предметів, людей, ситуацій; він вдумливий і серйозний, коли бачить гарну картину, чує хорошу музику, бачить незвичайну скульптуру, гарну художньо виконану річ; здатен скласти оригінальні композиції з квітів, малюнків, каменів, марок, листівок тощо; любить використовувати новий матеріал для виготовлення іграшок, колажів, малюнків, у будівництві дитячих будиночків на ігровій площадці; охоче малює, ліпить, створює композиції, що мають художнє призначення (прикраси для будинку, одягу тощо), у вільний час, без спонукання дорослих; звертається до малювання або ліплення для того, щоб виразити власні почуття й настрої; любить створювати об'ємні зображення, працювати з глиною, пластиліном, папером і клеєм; може висловити власну оцінку щодо творів мистецтва, намагається відтворити те, що йому сподобалося у своєму малюнку або створеній іграшці, скульптурі;

– **музична обдарованість:** учень виявляє значну цікавість до музичних занять; чуїно реагує на характер і настрої музики; добре співає; у гру на інструменті, пісню чи танець вкладає багато енергії й почуттів; любить музичні записи; прагне піти на концерт або туди, де можна слухати музику; добре грає на якому-небудь інструменті; у співі й музиці прагне виразити власні почуття й настрої; складає власні, оригінальні мелодії;

– **літературна обдарованість:** учень любить складати (писати) розповіді або вірші; може легко побудувати розповідь, починаючи від зав'язки сюжету й закінчуючи розв'язком якого-небудь конфлікту; розповідаючи про щось, він уміє добре дотримуватися обраного сюжету, не губить основну думку; дотримується лише необхідних деталей у розповідях про події, відкидає все несуттєве, залишає головне, найбільш характерне; обирає у своїх розповідях такі слова, які добре передають емоційний стан героїв, їхні переживання й почуття; уміє передавати в розповідях деталі, які важливі для розуміння події (що, звісно, не вміють робити його однолітки), і водночас не пропускає основної лінії подій, про які розповідає; схильний фантазувати, намагається додати щось нове та незвичайне, коли розповідає про щось відоме всім; уміє в розповіді зобразити своїх героїв дуже живими, передає їхній характер, почуття, настрої;

– **артистична обдарованість:** учень легко зникає до ролі якого-небудь персонажа (людини, тварини тощо); цікавиться акторською грою; міняє тональність і вираження голосу, коли зображує іншу людину; граючи драматичну сцену, здатен



зрозуміти й зобразити конфлікт; схильний передавати почуття через міміку, жести, рухи; прагне викликати емоційні реакції в інших людей, коли про щось із захопленням розповідає; він з легкістю драматизує, передає почуття й емоційні переживання; любить ігри-драматизації;

– **технічна обдарованість**: учень цікавиться механізмами й машинами; може чинити зіпсовані прилади, використовувати старі деталі для створення нових виробів, іграшок, приладів; любить розбиратися в причинах і капризах механізмів; любить загадкові поломки; любить виконувати креслення й схеми механізмів; читає (любить коли йому читають) про створення нових приладів, машин, механізмів тощо; він любить обговорювати наукові події, винаходи, часто замислюється над цим; проводить багато часу над конструюванням і втіленням власних «проектів» (моделі літальних апаратів, автомобілів, кораблів); швидко й легко освоює комп'ютер;

– **лідерська обдарованість**: учень ініціативний у спілкуванні з однолітками; зберігає впевненість в оточенні незнайомих людей; легко спілкується з дітьми та дорослими; уловлює причини вчинків інших людей, мотиви їхньої поведінки, добре розуміє недоговорене; часто керує іграми й заняттями інших дітей; схильний брати на себе відповідальність, що виходить за рамки, характерні для його віку; інші учні воліють обирати його як партнера в іграх і заняттях; володіє даром переконання, він здатен вселяти свої ідеї іншим;

– **спортивна обдарованість**: учень енергійний; любить брати участь у спортивних іграх і змаганнях; часто виграє в різних спортивних іграх в однолітків; бігає швидше за всіх у своєму оточенні; рухається легко, граційно, має гарну координацію рухів; любить ходити в походи, грати на відкритих спортивних площадках; воліє проводити вільний час у рухливих іграх (хокей, баскетбол, футбол тощо); фізично більш витривалий за однолітків.

У наведеному переліку не вистачає *наукової обдарованості*. Іннаморато аналізує різні погляди на наукову обдарованість, що веде до побудови певних рамок її розуміння.

Натомість Сміт обговорює проблему соціальної обдарованості та її характеристики. Соціальна обдарованість визначається автором як виняткова здібність формувати зрілі продуктивні зв'язки та розвивати ефективні соціальні взаємодії з однолітками та іншими індивідами.

В одному з досліджень обговорюється визначення поняття «емоційна обдарованість». Зокрема, наведено дані персональних спостережень, що ілюструють емоційну обдарованість, – моральна чутливість, вираження співчуття, погане пристосування, лояльність, супротив переслідуванню, прощення, обізнаність у внутрішньому житті, усвідомлення того, що всі відповіді знаходяться між альтернативами.



В одній з праць проаналізовано декілька галузей, у яких проявляється обдарованість, задля того, щоб показати, що академічна обдарованість є не єдиним типом обдарованості.

Так, Стернберг презентує моделі (у більш звичному розумінні – типи) обдарованості, побудовані на засадах триархічної теорії інтелекту. Науковець виокремлює такі сім типів обдарованості: аналітик, творець, практик, аналітичний творець, аналітичний практик, творчий практик і довершений балансир.

Натомість Рензулі з-поміж інших виділяє два типи обдарованості: *академічну* (schoolhouse) і *творчо-продуктивну* (creative-productive), наголошуючи на необхідності трансформації першої в другу.

Відомі спроби визначити типи обдарованості, апелюючи до оптичних, акустичних й моторних здібностей, беручи до уваги, які дані (зорові, слухові або моторні) кількісно переважають у взаємодії індивіда з зовнішнім середовищем. Немає сумніву в тому, що така диференціація зручна для повсякденного вжитку. Однак підрозділи занадто схематичні. Так, мислення, що оперує переважно акустичними даними, і мислення, що оперує словесними даними, не перекривають одне одного, хоча останнє також, головним чином, опирається на акустичні елементи.

Підстави для кращої класифікації надає ідея групування індивідів за способом мислення: наочно-предметного, мрійливо-романтичного й абстрактно-систематичного. Абстрактно-систематичне мислення полягає, головним чином, в аперцептивному з'єднанні фактів, наочно-предметне мислення наближається до типу вільних асоціацій, тоді як мрійливо-романтичному мисленню властива рясна аглютинація образів. З урахуванням зазначеного, можна було б виділити такі типи обдарованості: реалістичний оповідач тощо (наочно-предметна група); художник форми, драматичний письменник, людина логіки, догматик тощо (формально-систематична група); фантастичний поет, теолог, філософ та ін. (мрійливо-романтична група).

Інший важливий елемент інтелектуальної обдарованості – психічний темп, духовна рухливість – емпірично найтіснішим чином пов'язаний з темпераментом. Залежно від типу обдарованості, індивіди, головним чином, перебувають між швидкістю та повільністю, між поривчастістю й тягучістю, завдяки чому створюється багатобічна, рухлива чи поверхнева обдарованість гіпоманіакального суб'єкта, між вузькою, але інтенсивною обґрунтованістю й афористично-своєрідною, дивною дотепністю.

Окремі дослідники шукають кореляційний зв'язок між різними типами обдарованості. Зокрема результати статистичних досліджень Пуппе і Богена показують, що психомоторна й інтелектуальна обдарованості сильно відхиляються одна від одної. Під час тестових випробувань (із застосуванням наявних тестів, що побудовані на традиційних трактуваннях інтелекту) інтелектуально обдаровані індивіди виявилися



нижче нормальних у здібності до ручної праці (нанизування бісеру на нитку). Зазначені результати також свідчать про те, що спеціальні типи обдарованості складаються з низки відосблених і досить часто зовсім різнорідних одиничних компонентів, які можуть успадковуватися окремо або в комплексі, як у деяких музичних сімействах. Зокрема, існує чітка кореляція між музичною й математичною обдарованістю, однак талановиті музиканти частіше бувають талановитими математиками, аніж навпаки. Окрім того, з даних із кореляційної статистики Міллера випливає висновок, що загальна (у традиційному розумінні – інтелектуальна) обдарованість і музична обдарованість найчастіше зустрічаються одночасно. Інтелектуально помірно здібні лише у виняткових випадках виявляються гарними музикантами.

З урахуванням сказаного вище, не виникає сумніву щодо правомірності оперування терміном «загальна обдарованість». Проте постає резонне запитання стосовно того, де проходить межа між загальною обдарованістю, спеціальною обдарованістю і талантом. Таким чином, можна дійти висновку про те, що виокремлення великої кількості типів обдарованості веде до стирання відмінностей між обдарованістю і талантом.

Проблема зв'язку між загальною та спеціальною обдарованостями привертає увагу Лейтеса. Зазначений автор констатує, що розумову (тобто, інтелектуальну) обдарованість часто називають загальною. У дитячому віці вона є запорукою успіху дитини у вивченні багатьох навчальних предметів, якщо не усіх. Із віком питома вага спеціальних здібностей зростає, і, навіть, уже в початковій школі можна виокремити математиків, художників, техніків тощо.

Проте не варто думати, зазначає Теплов, за прикладом психологів типу Старча, що обдарованість складається з окремих здібностей і відмінності між людьми швидше кількісні, ніж якісні. Тобто відмінності між ними є в сутності відмінностями у рівні тих різних здібностей, якими володіє кожний індивід, і в способі, за допомогою якого в цієї особи комбінуються різні здібності. Отже, відмінності є якісними лише в тому відношенні, що зустрічаються комбінації різних кількостей окремих здібностей. Гідне уваги також і те, як розуміє Мейман внесення якісного моменту у вивчення обдарованості. Цей момент починається, на думку вченого, там, де має місце вимір рівня обдарованості у сфері окремих здібностей. Те, що стосується двох останніх авторів, то, звісно, вони не зовсім заперечували можливість якісного підходу до обдарованості. Справедливо відзначити, що Лазурський зумів дати не мало коштовного матеріалу з питань якісних відмінностей обдарованості, вигідно відрізняючись щодо цього від багатьох дослідників і двох останніх, зазначених вище.

Аналізуючи законність підходу до обдарованості, що намагається кількісно її визначити, попри її якість, можна констатувати, як вважає Теплов, що насправді обдарованість є якісно-своєрідне поєднання здібностей, а отже, якісні особливості обдарованості не можуть бути просто виведені зі здібностей, що є їх основою.



Щоб уникнути плутанини, доречно зазначити, що термін «загальна обдарованість» вживається також у дещо іншому розумінні. Його використовують також тоді, коли наголошують на тому, що для різних підтипів у межах певної спеціальної обдарованості можна виокремити деякі загальні елементи. Більш логічно було б назвати ці підтипи у межах певної спеціальної обдарованості талантом. Згодом так і буде зроблено, а поки що будемо дотримуватися тієї термінології, яку використовували автори, до праць яких ми будемо апелювати.

Специфічне розуміння загальної обдарованості намічене (хоча й не проведене до кінця) Рубінштейном, згідно з яким, спеціальні здібності визначаються у відношенні до окремих спеціальних сфер діяльності, а всередині тих або інших спеціальних здібностей проявляється загальна обдарованість індивідуума, що співвіднесена з більш загальними умовами провідних форм людської діяльності. Відповідно до переконань Теплова, дві слушні думки наведено в цьому положенні: по-перше, думка про те, що загальну обдарованість потрібно шукати всередині спеціальної обдарованості, а, по-друге, вказівка на те, що й загальну обдарованість необхідно розглядати в співвіднесенні з людською діяльністю. Так, міркуючи про музичну обдарованість, ми говоримо й про такі її сторони, які утворюють властиво виконавську обдарованість на відміну, наприклад, від композиторської, і про ті, які роблять людину більш обдарованою до гри на фортепіано, аніж до гри на скрипці, і про ті, які надають можливість виконавцеві більш успішно виконувати твори певного характеру й стилю. Однак водночас ми говоримо й про такі сторони музичної обдарованості, які стосуються будь-якої музичної діяльності, які однаково істотні і для слухання музики, і для виконання її, і для роботи композитора. Ми можемо виділити в музичній обдарованості й такі сторони, які є характерними для будь-якої взагалі художньої обдарованості, які зв'язані не з тим, що є особливим у музичній діяльності, а з тим, що в ній загального з будь-якою художньою діяльністю. Таким чином, в обдарованості є загальне й особливе. Оскільки в дуже різних формах діяльності є моменти загальні, то можна говорити й про загальну обдарованість у широкому змісті, як про обдарованість до досить широкого кола діяльностей. Проте немає жодного наукового змісту в такому понятті обдарованості, що, поєднуючи лише загальні ознаки, було б зовсім очищене від усіх рішуче особливих моментів, завершує свою думку Теплов.

Підкреслюючи, що не можна говорити про обдарованість взагалі, а можна говорити лише про обдарованість до певної діяльності, Теплов запитусь: чи законне саме поняття «загальної обдарованості»? Науковець сам відповідає, що безсумнівно воно є незаконним, якщо під загальною обдарованістю розуміти обдарованість, що розглянута безвідносно до діяльності. Класичним прикладом такого негативного, на думку Теплова, тлумачення поняття загальної обдарованості є штернівське



поняття *Intelligenz*, як: «наскрізь формальна властивість»; «озброєність без спрямованості»; «знаряддя для всього на світі, застосовне в будь-якому напрямку, але ні до чого спеціально не встановлене». У зм'якшеній формі, але у тій же суті зміст зазначеного поняття можна з незначними лише змінами зустріти в багатьох авторів. Зокрема Теплов зауважує: «Якщо обдарованість проявляється в кращій пристосованості до тієї або іншої професії, то говорять про професійну обдарованість. Якщо ж вона виявляється в здатності швидко й правильно орієнтуватися в найрізноманітніших життєвих ситуаціях, якщо вона забезпечує краще пристосування до нових умов і обумовлює можливість найкращого сприйняття й засвоєння різноманітних знань, то говорять про загальну обдарованість». Не буває людини, наголошує науковець, яка могла б з однаковим успіхом «приспосовуватися до будь-яких нових умов», але оскільки можна вказати людей, які мають тенденцію наближатися до цього «ідеалу», то навряд чи вони заслуговують того, щоб їх називали носіями «загальної обдарованості».

Наш, на думку Теплової, підхід до проблеми обдарованості має бути прямо протилежний до традиційного підходу: проблема обдарованості є насамперед якісною, а не кількісною. Психологія повинна обрати своєю метою дати практиці способи аналізу обдарованості людей у різних сферах, а зовсім не прийоми фіксування рівня обдарованості. Адже головним є не те, що одні люди обдаровані більше за інших, а те, що різні люди мають різну обдарованість і різні здібності (різні – не в кількісному, а в якісному відношенні). Ці якісні відмінності обдарованості виражаються не лише в тому, що одна людина обдарована в одній сфері, а інша людина – в іншій, не тільки в тому, що одна людина має технічну, а інша музичну обдарованість. І не лише в тому вони виражаються, що й у межах музичної обдарованості один може мати обдарованість до композиторської діяльності, а інший до діяльності піаніста-виконавця. Якісні відмінності обдарованості виражаються в тому, що, навіть, обдарованість піаніста в різних людей є якісно різною. Аналіз такого роду якісних відмінностей і становить головне завдання психології обдарованості.

Центральним завданням психології обдарованості, на думку Теплової, є не ранжування людей за рівнем їхньої обдарованості, а встановлення способів наукового аналізу якісних особливостей обдарованості. Головне питання має полягати не в тому, наскільки індивід є обдарованим або здібним, а в тому, до чого він обдарований і які в нього здібності. Ця обставина, на його думку, має особливе значення під час розгляду питання про так звану загальну обдарованість.

Погоджуючись з наведеними вище міркуваннями щодо доцільності ретельного вивчення спеціальних здібностей, притаманних індивіду, і ядра, притаманного групі спеціальних здібностей, доречно зазначити надмірну категоричність стосовно тези, що стосується загальної обдарованості. Якщо Теплов мав на увазі відсутність якоїсь «абстрактної» діяльності та прив'язаної до неї загальної обдарованості, то є



підстави з ним погодитися. Проте, якщо в кожному виді людської діяльності можна виокремити щось спільне та незмінне, то поняття «загальна обдарованість» видається цілком логічним і правомірним.

Не витримують критики ідеї Теплова, що закладені в суть поняття «обдарованість», щодо її історичного та географічного характеру. Наявність специфічного поєднання здібностей, що необхідні для успішного виконання певної діяльності, є ознакою обдарованості індивіда, яка не може залежати від того, які види діяльності цінуються на певному історичному етапі певними народами чи соціальними класами, і якого рівня розвитку досягли ті чи інші види діяльності. Якщо індивід обдарований, то він має бути визнаний таким як у Європі, так і в Африці. Якщо індивід був обдарованим в епоху Ньютона, то він мав би бути визнаним таким і в наш час. Водночас з вимогою успішного виконання діяльності, як критерієм обдарованості, не можна не погодитися. Це означає, що поняття «обдарованість» є не стільки психологічним, скільки соціальним (навіть статистичним). Водночас, щоб прибрати в ньому історичну домішку, яка є відображенням рівня складності різних видів діяльності та появи нових, і завдяки цьому підсилити його науковий зміст, потрібно шукати те незмінне ядро, яке було притаманне певному виду діяльності на будь-якому етапі її історичного розвитку.

Привертає увагу той факт, що згаданий автор зазначає, що він не має жодного наміру пропонувати теорію обдарованості, розвивати яку-небудь гіпотезу про те, якою мала б бути ця теорія. Варто зауважити, що в той час, коли він писав ці рядки, це завдання було не розв'язуваним. Окрім того, на думку Теплова, будь-які спроби творити теорії чи гіпотези стосовно природи обдарованості при тому запасі позитивних знань, яким володіли у 40-х рр. ХХ ст., шкідливі. Теорія з'являється внаслідок вивчення конкретних фактів і часткових закономірностей. На той час психологія лише приступала до такої роботи, і науково опрацьований матеріал, яким володіли на той час, був досить скромним. На думку Теплова, матеріал буржуазної науки, у жодному разі не можна покласти в основу теорії обдарованості, його потрібно повністю переробити, з чим погодитися аж ніяк не можна.

Беручи до уваги зазначене вище, Теплов вказує на основні недоліки у дослідженні обдарованості. Ненадійність висновків у вивченні обдарованості значною мірою пояснюється вузькістю й механістичністю застосовуваних методів. Найчастіше використовують тести з кількісними, а не якісними показниками. Зовсім недостатньо використано такі методи: біографічний, аналізу продуктів діяльності, спостережень і природного експерименту. У більшості праць інтелектуальні здібності визначено як суто спадкоємні властивості, а здібності ототожнюються з вродженими задатками. Обдарованість розглядають як незмінну передумову, а не як результат розвитку. У тестовій діагностиці обдарованості під час оцінки результатів обстеження її часто розглядають незалежно від умов розвитку.



Критичні застереження Теплова спонукають поставити запитання: індивіди насправді обдаровані чи вони лише проявляють обдаровану поведінку? Нині загальноприйнятим є поняття обдарованості. Водночас Рензуллі висловлює сподівання, що в недалекому майбутньому зазначене поняття буде замінено поняттям «обдарована поведінка тих, хто має найвищий потенціал, щоб отримати найбільшу вигоду від залучення до спеціальних освітніх програм». Це є логічним наслідком того прогресу, який спостерігається у вивченні проблеми обдарованості та виявленні обдарованих індивідів, продовжує Рензуллі.

Науковець констатує, що індивіди, які досягли визнання, загалом володіють високого рівня здібностями, наполегливістю в розв'язанні проблем і творчим потенціалом. Природно припустити, що перелічені кластери якостей становлять основу обдарованості. Встановлено також, що між зазначеними кластерами існує взаємодія. Усі вони відіграють важливу роль у прояві обдарованої поведінки. Водночас аналіз практики виявлення обдарованих свідчить про те, що перевага переважно віддається здібностям, а два інші кластери відсуваються на задній план.

Високого рівня здібності. Структурно це загальні та спеціальні здібності. Спеціальні здібності – це здатність здобувати знання й уміння, що є запорукою досягнень у певній галузі людської діяльності. Спеціальні здібності практично не піддаються формалізації, тому тестові методи у їх фіксації практично не придатні. У процесі обстеження спеціальних здібностей переважно використовують техніки, що передбачають оцінювання досягнень у діяльності. Проте потрібно зазначити, що не всі галузі та сфери діяльності (і відповідні спеціальні здібності) однаковою мірою важко піддаються формалізації. Отже, окремі спеціальні здібності все ж можна зафіксувати за допомогою формалізованих (тестових та інших) методик. Той факт, що різні спеціальні здібності різною мірою корелюють із загальними здібностями є свідченням того, що як перші, так і другі утворені зі структур більш глибокого рівня, які своїм набором визначають загальні і кожний із видів спеціальних здібностей. Використаний термін «*високого рівня здібності*» стосується як загальних, так і спеціальних здібностей. Оскільки завдання обстеження здібностей на сьогодні не розв'язане остаточно, то за індивідів з високим рівнем здібностей приймають тих, хто за своїми досягненнями в певній галузі потрапляє у верхню 15–20 % групу.

Водночас можливі випадки, коли: індивід із високими загальними здібностями володіє високими, середніми або низькими спеціальними здібностями; індивід із середніми загальними здібностями володіє високими, середніми або низькими спеціальними здібностями; індивід із низькими загальними здібностями володіє високими, середніми або низькими спеціальними здібностями. Зрозуміло, до якої групи зараховувати тих, у кого високо-високі, низько-низькі чи середньо-середні здібності. Проте як бути з тими, у кого високо-середній, середньо-високий, високо-низький, низько-високий, середньо-низький, низько-середній рівні? Стає зрозуміло,



що у відборі обдарованих індивідів до спеціальних програм без наявності відомостей стосовно ваги загальних і спеціальних здібностей роботи об'єктивний вибір не можливо.

Одержимість у розв'язанні проблем. Дослідження індивідів незвичних досягнень переконливо показують, що захоплення діяльністю та залучення до діяльності в певній галузі є майже інваріантними провісниками оригінальної роботи. Практика засвідчує, що одержимість переважно приходить у 12-річному віці. Так, 12-річні діти присвячують улюбленій справі стільки часу, скільки часу їхні пересічні однолітки проводять біля телевізора. Спадщина Гальтона і Термена переконливо свідчить, що одержимість є важливою складовою структури обдарованої особистості. Хоча Гальтон був прихильником спадкової основи обдарованості, однак він стверджував, що наполеглива праця, працелюбство є важливою частиною, невід'ємною часткою обдарованості. На його думку, здібності без старанності, старанність без здібностей, а також здібності та старанність, узяті разом, без достатньої енергії виконувати великий обсяг роботи нічого не варті. Особливо цінними є результати монументальних досліджень Термена. Потрібно зазначити, що ранні погляди Термена і його зрілими поглядами (що сформувалися після тридцятирічних досліджень проблеми обдарованості) суттєво відрізняються. В одному з досліджень Термен поставив за мету виокремити неінтелектуальні фактори життєвого успіху. Задля цього він відібрав для порівняння 150 успішних і 150 неуспішних обдарованих індивідів. Було з'ясовано, що неуспішні індивіди в інтелектуальному плані нічим не відрізняються від успішних, а отже, життєвий успіх визначається факторами вищого порядку, ніж інтелектуальні здібності. Це фактори особистісного характеру: наполегливість у досягненні мети, інтеграція довкола виставленої мети, упевненість, відсутність відчуття власної неповноцінності. Сучасні дослідження підтверджують висновки, зроблені зазначеними вище авторами, а саме: досягнення особистості визначаються не лише її інтелектуальними здібностями, а й низкою особистісних якостей, що виправдовує включення кластера одержимості у структуру обдарованості.

Творчість. Так називають третій кластер обдарованості, в якому поєднується низка параметрів, що характеризують творчу особистість. Розглядаючи творчість як один із кластерів обдарованості, важливо розглянути проблеми, з якими стикаються дослідники, намагаючись встановити зв'язок між тестами креативності та творчими досягненнями індивідів. Свого часу було поставлено запитання: чи тести дивергентного мислення фіксують творчі здібності? Хоча деякі дослідження проблеми валідності тестів дивергентного мислення констатують обмежений кореляційний зв'язок між показниками дивергентного мислення та творчими досягненнями індивідів, наукова доказовість прогностичної валідності таких тестів є обмеженою. Стан справ такий, що досить мало тестів дивергентного мислення



проаналізовані в контексті визначення їх прогностичної валідності. Є певні підстави сподіватися, що новий інструментарій діагностики дивергентного мислення може задовільно передбачати творчі успіхи індивідів. Водночас, хоча дивергентне мислення є характеристикою високо творчих індивідів, певна пересторога має мати місце у використанні тестів дивергентного мислення та інтерпретації результатів їх використання. Однак використання тестів – це не єдиний метод діагностики творчих здібностей особистості. Серед інших часто пропонується аналіз результатів творчої діяльності, а також повідомлення індивідів про власні творчі досягнення.

Загалом, підбиваючи підсумок, Рензулі ще раз повертається до базових засад. Насамперед обдарованість утворюють три кластери якостей індивіда: вище звичайного рівня інтелектуальні здібності, одержимість у розв'язанні проблем і творчість. Будь-яке обстеження чи набір діагностичних процедур, у яких не надається однакового значення цим трьома компонентам, просто ігнорує найбільш достовірні результати досліджень, що пов'язані з цією проблемою. Пов'язаною з цим висновком є необхідність відрізнити традиційні індикатори академічної досконалості та творчої продуктивності. Мало приємний, але достовірний факт полягає в тому, що спеціальні програми орієнтуються на (відібраних за допомогою тестів) досконалих виконувачів навчальних завдань за рахунок осіб, які можуть мати дещо нижчі показники, але які можуть більше, ніж компенсувати низькі діагностичні показники, володіючи високим рівнем одержимості в розв'язуванні задач і творчими здібностями.

Другий висновок полягає в тому, що операційне визначення має бути застосовним до всіх соціально значущих сфер людської діяльності. Як зазначалося вище, взаємодія трьох кластерів породжує обдарованість. Водночас обдарованість не існує у вакуумі, тобто вона має матеріалізуватися в певній галузі людських досягнень. Отже, взаємодія між утворенням, що охоплює перелічені вище кластери, і конкретною сферою людських досягнень становить сутність певного типу обдарованості.

Третій висновок пов'язаний з інформацією, що має використовуватися задля виявлення виняткових досягнень у певній галузі. Хоча не виникає серйозних труднощів, щоб включити специфічні галузі досягнень у визначення обдарованості, проте розроблення ідентифікаційних процедур для виявлення осіб із винятковими досягненнями є набагато складнішою.

Хоча жодне твердження не може ефективно інтегрувати велике розгалуження дослідних даних, що описані нижче, запропоноване визначення обдарованої поведінки намагається просумувати найголовніші висновки, що випливають із проаналізованих результатів. Обдарована поведінка – це поведінка, яка відображає взаємодію трьох базових кластерів людських якостей (вище середнього рівня інтелектуальні здібності, одержимість у розв'язуванні проблем і творчість). Обдаровані індивіди – це ті, хто володіють чи здатні розвинути цей набір якостей і застосо-



вують їх до будь-якої потенційно цінної галузі людських досягнень. Структурно обдаровану поведінку можна представити наступним чином.

Загальні здібності. Загальні здібності зводяться до процесу опрацювання інформації, інтегрування життєвого досвіду, що завершується адекватною відповіддю на вимоги нової ситуації, а також абстрактного мислення. Загальні здібності матеріалізуються в оперуванні словами та числами, об'єктами, розташованими у просторі тощо.

Спеціальні здібності. Спеціальні здібності матеріалізуються в занятті математикою, фізикою, хімією, біологією, фотографією, живописом, музикою, скульптурою, балетом тощо. Водночас кожна галузь людської діяльності ділиться на певну кількість сфер. Наприклад, у фотографії можна виділити портретну фотографію, астрофотографію, фотожурналістику тощо.

Одержимість. Термінами, які часто вживають для того, щоб передати суть цієї компоненти обдарованості, є інтерес до обраної проблеми, опанування необхідними знаннями та уміннями, ентузіазм, наполегливість, витривалість, упевненість і віра у власні здібності, спрямованість на досягнення, працелюбство. Однією з ключових якостей, що характеризують роботу обдарованих індивідів, є їхнє захоплення розв'язанням проблеми, здатність цілком включитися в проблему впродовж тривалого відрізка часу, висування високих стандартів до результатів власної праці (відкритість до внутрішньої і зовнішньої критики).

Творчість. На сучасному етапі немає єдиного підходу щодо кількості та назви цих параметрів, проте загалом вони можуть бути представлені в такому вигляді, як це зробила група експертів-архітекторів, називаючи провідні якості колег і впорядковуючи їх за значущістю:

- 1) оригінальність мислення та свіжість підходів до архітектурних проблем;
- 2) конструктивна винахідливість;
- 3) здатність відійти від усталених норм, правил, домовленості, коли це необхідно;
- 4) чутливість у продукуванні ефективних і оригінальних способів задоволення головних архітектурних вимог до технології, візуальної форми та соціальних цілей.

Зазначене вище передбачає швидкість, гнучкість, оригінальність і точність мислення, відкритість до практики, сприйнятливості до того, що є новим і різним (навіть ірраціональним) в ідеях, діях, власних продуктах і результатах діяльності інших, допитливість, здатність робити припущення, бажання продукувати, позитивне ставлення до «пригод», готовність ризикувати у прийнятті рішень, чутливість до деталей, естетичних характеристик ідей і речей.

Описану вище модель обдарованої поведінки називають триколовою. Вона була опублікована Рензулі ще в 1977 році. Відтоді автор отримав чимало позитивних і негативних оцінок розробленої ним концепції. Водночас з'ясувалося, що поза



увагою автора залишилася низка запитань, відповіді на які суттєво доповнюють модель і роблять її більш прозорою як для теоретиків, так і для практичного використання в закладах освіти.

Однією з найтиповіших реакцій на триколову модель було зауваження, що три кластери неадекватно відображають фактори впливу на розвиток обдарованої поведінки. Продовження дослідження в зазначеному напрямі привело автора до виділення груп особистісних (самосприйняття, мужність, характер, інтуїція, харизма, потреба в досягненні, сильне «єго», енергія, відчуття призначення, особистісна привабливість) і оточуючих (соціоекономічний статус, особистісні якості батьків, освіта батьків, стимулювання дитячих інтересів, сімейне становище, формальна освіта, фізичне здоров'я, випадковість (спадщина, смерть, проживання поблизу тих чи інших наукових, культурних тощо центрів)) факторів, що впливають на розвиток обдарованої поведінки.

Черговим запитанням, що потребувало відповіді у зв'язку з прийняттям трикової моделі обдарованої поведінки, було: чи залишаються три кола постійними? Чи залишаються компоненти кластерів стабільними в різні моменти обдарованої поведінки, суттєво не зміщені у часі? Є певні підстави припустити, що загальні та спеціальні здібності представляють набір характеристик, що помітно не змінюються з часом. Інакше кажучи, якщо індивід має підвищені здібності до математики (що є наслідком наявності в нього високого рівня розвитку як загальних, так і спеціальних здібностей), то приблизно такі він мав до початку прояву обдарованої поведінки, такі він використовує в процесі прояву цієї поведінки. Чого не можна сказати про компоненти кластерів одержимості та творчості.

Компоненти цих кластерів швидше мінливі, ніж постійні. Прояв одержимості та творчості суттєво залежить від зовнішніх умов і внутрішнього стану індивіда. Одержимість і творчість завжди є взаємопов'язаними. Одержимість часто виступає наслідком характеру та суті сформульованої творчої ідеї. Натомість реалізація творчого потенціалу, наприклад, кількість елементів в утвореній індивідом сфері пошуку, суттєво залежить від одержимості, притаманному йому прагненню розв'язати творчу задачу. Мінливість компонент цих кластерів потрібно розуміти ще й в тому контексті, що в професійній діяльності індивіда періоди творчої результативності й одержимості змінюються час від часу періодами застою чи, навіть, занепаду.

Постійність або змінність кластерів потрібно розглянути ще й крізь призму відносно тривалих часових змін. Не володіючи об'єктивними науковими результатами, можна зробити декілька припущень. Усі компоненти всіх трьох кластерів ніяк не реагують на дію спонтанного чи спрямованого педагогічного фактора. Звісно, таке припущення є малоімовірним. Усі компоненти всіх трьох кластерів однаково реагують на дію факторів зовнішнього впливу. Таке припущення є більш ймовірним, однак далеким від достовірного. Врешті-решт, компромісним варіантом буде



припустити, що різні компоненти всіх трьох кластерів по-різному реагують на вплив соціально-педагогічного фактора. Таке припущення, як свідчать результати спостережень, є достовірним. Але складність полягає в тому, що ми не знаємо, як позначаються ті чи інші фактори на зміні компонент кластерів кожного окремого індивіда, а володіємо лише усередненими знаннями. Ми можемо отримати певну інформацію й стосовно окремих індивідів, але ми не знатимемо, чому один і той самий фактор по-різному позначається на зміні компонент кластерів для різних індивідів. А отже, ведучи мову про розвиток обдарованої поведінки (і ще актуальніше – про розвиток обдарованості), потрібно бути гранично обережним за наявної наукової бази.

Характерною ознакою моделі обдарованої поведінки є взаємодія перелічених вище факторів як всередині кожної з груп, так і між ними. Кожен із перелічених факторів постає складним утворенням, що ділиться на певну кількість складових. Кожен із цих факторів покриває одну чи більшу кількість структурних компонент зазначених кластерів. Взявши до уваги кількість комбінацій, яку можна утворити з перелічених факторів, вдається зрозуміти, чому ми так мало знаємо про розвиток обдарованої поведінки. Окрім того, певна кількість особистісних компонентів генетично успадковуються чи потребують для помітної зміни тривалого відрізка часу.

Чи однакового розміру кола? Це чергове актуальне запитання, що стосується триколової моделі. Спочатку Рензуллі стверджував, що кластери потрібно розглядати як рівні партнери за їх внеском в обдаровану поведінку. З часом він дійшов висновку щодо необхідності деякої корекції свого категоричного попереднього твердження. Не володіючи достовірними науковими результатами, можна лише гадати про їх відносну вагу у структурі та змісті обдарованої поведінки. Причому найбільш правдоподібним є таке припущення: внесок кожного з кластерів є різним, а його відносна величина змінюється зі зміною типу обдарованої поведінки, тобто галузі її реалізації.

Загалом Рензуллі зауважував, що віддаючи перевагу обдарованій поведінці стосовно обдарованості як константного конструкта, доцільно говорити про розвиток поведінки обдарованого індивіда в певних галузях навчання і самовираження, а не про обдарованість як стійку характеристику.

З наведеного вище видно, що різні автори вкладали різну психологічну суть у поняття «обдарованість», що не могло не позначитися на вимиванні з нього суто психічного зерна. Врешті, психологи тривалий час переймалися не стільки з'ясуванням суті зазначеного феномена психіки людини (на теоретичному рівні), скільки прагматичною проблемою виявлення обдарованих індивідів відповідно до певних введених критеріїв. Причому було використано два підходи: консервативний і ліберальний.



Класичним прикладом консервативного підходу є ідея Термена, згідно з якою до групи обдарованих потрібно зараховувати осіб, які за результатами тестового випробування попадають у верхній перший відсоток обстежуваних. Прикладом ліберального підходу є позиція Уїтті, згідно з якою обдарованими можна вважати індивідів, які володіють високим потенціалом в образотворчій діяльності, творчому письмі, соціальному лідерстві чи інших цінних видах людської діяльності.

У таких підходах апелюють не стільки до психологічної суті феномену «обдарованість», скільки до певних кількісних критеріїв чи якісних ознак, на основі яких виокремлюють із загалу групу обдарованих. З цим на певному етапі можна було б змиритися, якби критерії та ознаки мали хоча б мінімальне наукове обґрунтування. Проте джерелом таких критеріїв та ознак часто виступають фінансові міркування, які своїм кінцевим пунктом закінчуються кількістю осіб із їх загальною кількістю в закладі освіти, шкільному оточенні тощо, яких можна залучити до спеціальної освітньої програми розширеного чи ускладненого характеру. Обмеження тут можуть бути виражені різними способами. За консервативного підходу як критерій беруть різні значення верхнього відсотка індивідів, яких можна (з урахуванням чисельності сукупності) на основі наявних коштів чи організаційних умов залучити до спеціальної освітньої програми. За ліберального підходу до уваги беруть різні якісні ознаки індивідів, які відповідають характеру спеціальної освітньої програми, до якої здійснюється відбір. У цьому контексті керуються міркуваннями найбільшої ефективності запропонованої освітньої програми для залучених до неї. Звісно, необхідні якості у претендентів обстежуються, індивіди впорядковуються від найвищого до найнижчого значення обстежуваної якості, і відбирається така їх кількість, яку можна охопити зазначеною програмою, відповідно до фінансових та інших можливостей. Кількість якісних ознак за такого підходу може біти різною. Чим їх більше, тим більш ліберальним є відбір претендентів.

Узагальнюючи наведені вище результати численних досліджень проблеми обдарованості, не можна не погодитися, що проблема обдарованості (у звичайній термінології) – це насамперед якісна проблема. І перше питання – це питання про те, *до чого* здібний індивід і *в чому* своєрідність цієї здібності. Проте ця якісна проблема має свій кількісний аспект і з цим не можна не погодитися. Як не можна ігнорувати і той факт, що в межах однієї діяльності, споріднених видів діяльності, будь-якої діяльності можна виокремити спільні (чи базові) компоненти (загальні здібності) і на цій підставі говорити про загальну обдарованість (у широкому контексті).

Необхідно констатувати, що, попри тривалу історію дослідження обдарованості, усталеної відповіді на перелічені виклики немає, як досі немає й усталеної термінології у цій галузі знань.



1.5. Вроджене і набуте в обдарованості

Одним із найбільш дискусійних питань проблеми обдарованості (у її традиційних трактуваннях) є дилема вродженого та набутого. Крайніми позиціями у зазначеній дилемі є, з одного боку, ідея, що обдарованість індивіда визначається виключно його задатками, отриманими при народженні, а з іншого – ідея, згідно з якою всі психічно та фізично нормальні індивіди успадковують однакові задатки, а отже, обдарованість є результатом дії соціально-педагогічного фактора. Компромісною є ідея причетності до обдарованості як успадкованих задатків, так і соціально-педагогічного середовища, у якому розвивався індивід.

Якби зазначена дилема розв'язувалася лише в науковій площині, то це було б природно і не супроводжувалося б низкою неприродних негативних наслідків. Але насправді це далеко не так, адже проблема обдарованості, окрім наукової суті, має досить густе соціальне забарвлення. Адже ще з античних часів індивіди з високим інтелектом займали один із верхніх щаблів у соціальній ієрархічній драбині. Донині поділ індивідів на обдарованих і звичайних не рідко своїм наслідком має елітарний ухил навіть у наукових та освітніх колах. У пошуку своїх первинних джерел ця елітарність простягається аж до генетичних задатків, отриманих індивідами при народженні. Пошук понаднормованої інтелектуальності винятково в генетичній елітарності, як вважає певна частина фахівців, є науково помилковим, не гуманним і образливим для широкого загалу.

Не менш науково помилковою та соціально шкідливою є ідея інтелектуального фаталізму, згідно з якою життєва траєкторія індивіда виключно або щонайменше визначається отриманими ним при народженні інтелектуальними задатками. З цим не можна не погодитися.

Розуміння обдарованості лише як інтелектуальної характеристики не відповідає науковій суті цього феномена, а отже, і справжньому уявленню про засади високого рівня можливостей людини.

Від обдарованості залежить не успіх у виконанні діяльності, а лише можливість досягнення зазначеного успіху. Наявність певного поєднання здібностей є лише необхідною, але недостатньою умовою досягнення успіху. Натомість достатньою умовою є достатнього рівня знання, уміння та навички, акумульовані індивідом у процесі академічного навчання та навчання в широкому контексті, тобто набуття життєвого досвіду. Зазначене необхідно також доповнити особистісними якостями індивіда та середовищем, у якому він реалізовує власний потенціал.

Однак, повертаючись у наукову площину дилеми вродженого і набутого в обдарованості, варто зазначити, що хоча сучасні дослідження в цій сфері спрямовані на те, щоб за допомогою електрофізіологічних, психогенетичних та інших методів розкрити співвідношення біологічного й соціального в природі обдарованості,



відповідь на запитання, що успадковується, а що набувається, і те, що набувається, наскільки успадковується, отримуємо не скоро.

Вивченню спадкового та набутого в обдарованості присвячено чимало наукових праць. Однак отримані результати неадекватні кількості витраченої на них праці. Це пояснюється помилковістю вихідних установок багатьох із досліджень і незадовільністю тих методик, які в них використовувалися. Прикладом ненадійності та неоднозначності отриманих результатів можуть слугувати дослідження впливу на обдарованість спадковості та середовища, що були проведені психологами Стенфордського й Чиказького університетів на чолі з Терменом і Фріменом відповідно. У зазначених дослідженнях було зібрано значний обсяг матеріалу, але результати виявилися суперечливими. Вони не пом'якшили дискусію між стенфордськими захисниками спадковості й чиказькими психологами, які відводили головну роль у генезисі обдарованості середовищу.

Аналіз свідчить, що в частині наукових праць інтелектуальні здібності (до яких фактично зводиться обдарованість) розуміються як суто успадковані властивості, ототожнюючись з природними задатками. Інші автори вважають, що на рівні інтелекту індивіда насамперед позначається спадковість, а вже потім виховання та середовище. Чимало дослідників відводять провідну роль у розвитку здібностей середовищу та цілеспрямованому педагогічному впливу, не забуваючи при цьому і роль успадкованих задатків. В окремих наукових розвідках, які відводять домінуючу роль соціальному середовищу, останнє помилково фатально визначає шлях розвитку індивіда, нехтуючи його можливість проростати там, де нічого не росте.

Варто зазначити, що генетичний підхід до з'ясування спадкового в обдарованості має цікаву і, навіть, дещо метафоричну історію. Достатньо згадати той факт, що спочатку обдарованість пов'язували з особливою хромосомою, яку метафорично називали золотою. Згодом, у зв'язку з поділом групи обдарованих на три підгрупи, золоту хромосому доповнили срібною і бронзовою. Стало зрозуміло, що зазначений вище поділ є не більше, ніж умовним поділом неперервного ряду значень рівнів різного виду людських здібностей.

Свого часу також було констатовано, що якщо говорити про вроджене в обдарованості, то необхідно насамперед вказати на виняткове значення серед задатків тих, які лежать в основі диференціації вищої нервової діяльності: сила, рівновага й рухливість процесів збудження й гальмування. Як наслідок, обдарованість індивіда пов'язали з вродженим типом його вищої нервової діяльності. Однак, вроджений тип нервової діяльності не залишається незмінним, а в ході життя змінюється, у результаті чого потрібно розрізняти вроджений тип вищої нервової діяльності й тип вищої нервової діяльності, що склався в умовах життя. Властивості нервових процесів, що характеризують сформований у результаті розвитку тип нервової діяльності, мають важливе значення для розуміння фізіологічної основи здібностей.



Від сили, рівноваги та рухливості процесів збудження й гальмування залежить швидкість і міцність утворення різного роду систем тимчасових нервових зв'язків, які неодмінно позначаються на успішності виконання людиною тієї або іншої діяльності.

З'ясовуючи місце вродженого в обдарованості, вказують також на розгалуженість нервових зв'язків, оптимальний поділ кори великих півкуль головного мозку на вільні та спеціалізовані зони, злагоджену роботу півкуль головного мозку.

З генетичним фактором обдарованості пов'язана також ідея змішування представників різних націй і народностей (Бетховен), різних верств, зокрема старого потомства вчених із дворянською сім'єю (Бісмарк), а також представників яскраво виражених різного типу темпераментів (Гете). На додаток можна навести слова Ніцше, якими він засвідчує відмінність інтелектуального розвитку серед різних націй та етносів. Зокрема, це стосується обдарованості слов'ян і німців. Згідно з переконанням зазначеного вченого, якого називали філософом неприємних істин, реакціонером, расистом, попередником фашизму, що пропагував культ «надлюдини», і звинувачували у слов'янофобії, обдарованість слов'ян більш висока, ніж обдарованість німців, оскільки німці ввійшли в ряд обдарованих націй завдяки сильній домішці слов'янської крові.

Варто також зазначити, що обдаровані індивіди часто народжуються у той момент, коли високо здібні династії починають вироджуватися. Зазначений феномен поки що не отримав жодного наукового пояснення.

Як відомо, розв'язання проблеми місця спадкового та соціального факторів в обдарованості бере свій початок з Гальтона. З огляду на це, насамперед доцільно зупинитися на декількох прикладах, що яскраво ілюструють окреслене зазначеним автором положення щодо генетичної та соціальної природи обдарованості. Можна почати з книги Гальтона «Спадковість таланту, її закони й наслідки», написаної в 60-х рр. XIX століття. Бездоганий аналіз цієї праці знаходимо у Теплової.

Ця праця Гальтона визнавалася після її опублікування – принаймні англійськими й американськими дослідниками – основоположною для всього вчення про обдарованість, а самого дослідника іменували творцем цієї галузі науки. Основні положення Гальтона – з тими або іншими виправленнями – було покладено в основу багатьох праць із психології таланту й обдарованості.

Книга Гальтона присвячена доказу того, що поява талантів і геніїв (тобто обдарованих індивідів) цілком пояснюється спадковістю, що привілей народження талановитих і геніальних людей належить певним родам і сімействам. Внесок Гальтона визначається, однак, не стільки тим, що він захищав це помилкове положення, скільки тим, що він уперше застосував для його доказу методи, що створюють за майстерної подачі ілюзію об'єктивності й неупередженості. У цьому сенсі Гальтон дійсно є батьком того «об'єктивного», «кількісного», «строго наукового» вивчення



питань обдарованості, як іронічно зауважує Теплов. Так само оцінював свою працю й сам Гальтон. «Теорія спадковості таланту, – писав він, – знаходила собі захисників і між колишніми дослідниками й між новітніми. Але я заявляю про те, що я перший намагався розробити цей предмет статистично, прийшов до таких результатів, які можуть бути виражені числами, і застосував до вивчення спадковості закон відхилення від середніх величин».

Аналіз засвідчує, що основний прийом, застосований Гальтоном, полягає в наступному: замість того, щоб доводити, що обдаровані індивіди переважно належать до обмеженого кола сімейств, він доводив, що відомі індивіди належать до цього обмеженого кола сімейств. Таке положення довести не важко, особливо, якщо взяти в ролі відомих індивідів (як це зробив Гальтон) всіх англійських суддів, перів та інших представників знаті за відомий період часу. Для того, щоб мати право здійснити це, Гальтон повинен був попередньо прийняти такі положення: 1) жодна людина не може досягти високої репутації, не будучи обдарованою; 2) лише деякі індивіди, які володіють високими здібностями, не досягають видатного положення.

На думку Теплового, легко зрозуміти, яку виняткову цінність повинні мати ці два положення для всіх, хто прагне довести обдарованість еліти. Видатного положення і високої репутації досягають головним чином представники цих самих класів і, якщо прийняти, що положення та репутація є наслідком високих здібностей, то негайно буде доведено, що високі здібності є прерогативою зазначеної еліти. Дійсно, окремі дослідники обдарованості аж до останнього часу широко використовують гальтонівську підміну обдарованості популярністю, посилаючись на наведені вище два головних положення, як на установлені Гальтоном. Зазвичай, довести ці положення Гальтон не міг. Однак дослідник присвятив чимало уваги доведенню нерозривного зв'язку здібностей з популярністю і надав право його послідовникам не затримуватися на цьому лоскитливому питанні, а просто приймати наведені вище положення як ним доведені.

Якщо ми спробуємо зробити таку перевірку, заявляє Теплов, то результат виявиться цікавим. Так, Гальтон дає таке визначення обдарованості: «Під обдарованістю я розумію такі якості розуму й характеру, які дають людині можливість і здатність чинити дії, що ведуть до високої репутації». Після цього подаються різного роду міркування й посилення на безліч прикладів, після чого підсумовує: «Звідси можна дійти висновку, що люди, які досягли популярності, і люди, обдаровані від природи, переважно одні й ті самі люди». Звісно, не мудро довести збіг популярності з обдарованістю, якщо заздалегідь прийняти за обдарованість ті якості, які ведуть до досягнення популярності. Логічна безглуздість цього доказу лише тому не впадає в око, що він тоне в морі різного роду міркувань і прикладів на кшталт: «Якщо людина наділена обдарованістю, енергійністю в роботі й здатністю до важкої праці, навряд чи які-небудь причини можуть перешкодити їй просунутися».



Окрім зазначеного, Гальтон ставить за мету довести тезу: чим більш талановитою є людина, тим більше в неї талановитих родичів. Для цього доводиться (статистично), що в лордів-канцлерів (вища судова посада в Англії) більше талановитих родичів, ніж у суддівських чинів більш низького рангу. Однак достатньо відкрити будь-який довідник, щоб довідатися, що лорд-канцлер як глава цивільного правосуддя призначає нижчих суддів і рекомендує кандидатів у судді більш високих судових інстанцій. Зазначена обставина легко може навести навіть не дуже далекоглядного читача на думку про те, чому у лордів-канцлерів так багато талановитих родичів. Це міркування є настільки очевидним, що воно впадає в око й самому Гальтону. Однак він миттєво відводить його наступним зауваженням: «Якщо мені заперечуватимуть, що лорди-канцлери мають більші можливості висунути своїх родичів у порівнянні з іншими суддями, то з моєї сторони кращим запереченням буде знову те зауваження, що популярність є доказом здібностей».

Як видно з останнього зауваження, положення «популярність є доказом обдарованості» має чинність деякого загального закону, простим посиланням на який можна спростовувати навіть очевидні речі. У зв'язку з цим особливо цікаво знаходити в книзі Гальтона думки й факти, які докорінно спростовують цей загальний закон. Таких думок і фактів можна особливо багато знайти в другій половині книги, там, де автор настільки вже впевнений, що читач повірив у закон, що не боїться допускати на сторінки своєї роботи відгомони реального життя. Якщо зібрати всі думки Гальтона, що суперечать його основному закону – «популярність є доказом обдарованості», то їх буде достатньо, щоб від закону нічого не залишилося. Наведемо приклад із глави «Державні люди»: «Було б украй не доцільно обрати для нашого списку імена сановників або міністрів, тому що, якщо деякі з них дійсно відрізняються чудовими або блискучими даруваннями, то інші ніяк не вище посередності». Хіба не цікаво зіставити цю фразу з першим положенням закону: «Жодна людина не може досягти високої репутації, не будучи обдарованою»? Подібного роду тверджень у цій главі скільки завгодно: «Безперечно, багато хто з герцогів – досить обдаровані люди, але, з іншого боку, не підлягає сумніву, що здібності значної їх більшості не дають права на таке суспільне становище»; «Надзвичайний стан, наприклад, міністра в Англії не може бути вірним критерієм відповідних дарувань» тощо. Можна подумати, що саме державні люди дають винятки з горезвісного закону. Проте такого роду винятки знаходимо й в інших главах. Наприклад, про письменників у цій праці зазначено, що деякі з них можуть придбати славу, що далеко перевищує дійсне їхнє достоїнство, і що «слава не завжди слугує надійною вказівкою дійсного достоїнства».

Згідно з Тепловим, із з'ясуванням біологічних і соціальних детермінант обдарованості пов'язана низка істотних оман, і деякі з них набули форми забобонів. Насамперед існує думка, що частота поширення різних рівнів обдарованості обернено



пропорційна цим рівням. Інакше кажучи: чим вищий рівень обдарованості, тим рідше зустрічаються люди, які володіють ним. А отже, використовуючи методи статистики, можна передбачити кількість осіб певного рівня обдарованості в обраній групі населення. Честь формулювання цієї ідеї приписують Гальтону. «У результаті своїх досліджень, – пише, наприклад, Холлінгуорт, – Гальтон дійшов висновку, що пропорція обдарованих індивідів до загальної кількості населення обмежена природою». Однак це твердження належить до числа легенд. Так, Гальтон ніколи не виконував досліджень, з яких можна було б довідатися, обмежена природою чи ні кількість обдарованих індивідів. Насправді все було набагато простіше, адже Гальтон прийняв як постулат, що частота появи індивідів із різним рівнем обдарованості має підкорятися нормальній кривій розподілу помилок. Із цього постулату безпосередньо випливає, що чим більше відхиляється даний рівень обдарованості від середнього рівня, тим рідше він має зустрічатися. Причому рівні обдарованості Гальтон визначав суто статистично: наприклад, перший рівень обдарованості, що знаходиться вище середнього рівня, визначається як такий, що зустрічається в одного індивіда з чотирьох; сьомий рівень обдарованості, що знаходиться вище середнього рівня, визначається як такий, що зустрічається в одного індивіда з чотирьох тисяч трьохсот осіб тощо.

Природно, що достатньо простого знання арифметики, щоб зуміти для населення будь-якої чисельності спрогнозувати кількість осіб, яка володіє кожним із рівнів обдарованості. Але, хай там як, продовжує Теплов, думка про те, що чим вищий рівень обдарованості, тим рідше він має зустрічатися, належить до досить поширених забобонів. Звісно, якщо йдеться про високі рівні обдарованості, то вони дійсно зустрічаються дуже рідко. Однак, на думку Теплового, твердження, що прояви виняткової обдарованості зустрічаються рідко, виявляється або беззмістовним, або помилковим, якщо здійснити спробу розібратися в його змісті. Воно невірне теоретично, тому що впливає зі свідомо помилкового припущення, що здібності людей не залежать від умов суспільного життя. Навколишня дійсність щодня постачає фактичні докази його хибності. Розквіт талантів спростовує тезу про незмінність процентного відношення кількості талантів до загальної кількості населення, завершує Теплов.

Потрібно зазначити, що наведені вище міркування вченого не видаються переконливими. Оскільки Гальтон вчинив досить механістично, не використовуючи емпіричних даних, то розподіл індивідів із різними рівнями обдарованості може і відрізняється від нормального закону розподілу випадкової величини, а обчислення в такому випадку кількості осіб з заданим рівнем обдарованості, послугуючись нормальним їх розподілом, дасть хибний результат. Однак розквіт талантів жодним чином не порушує закон їх розподілу, оскільки такий розквіт стосується кожного індивіда (підвищення рівня їхніх здібностей), а не окремих індивідів чи їх груп.



Іншою оманю, що пов'язана з кількісним підходом до вивчення вродженого і набутого в обдарованості, згідно з вченням Теплова, є думка про те, що задатки визначають можливі межі розвитку здібностей. Ця думка, вважає зазначений автор, в основі своїй помилкова. Його обґрунтування настільки рельєфні, що, певним чином повторюючи сказане раніше, все ж доцільно їх розлого представити і в цьому місці. По-перше, Теплов констатує, що ніхто не може пророчити, до яких меж може розвиватися та чи інша здібність. Принципово кажучи, вона може розвиватися безмежно. Якщо передумови здібності в першого індивіда більші, ніж у другого, то в результаті однакового – кількісно і якісно – розвитку рівень цієї здібності в першого буде вищий, ніж у другого. Але це зовсім не означає, що розвиток цієї здібності в другого досяг своєї межі: звісно, вона може розвиватися й далі. Практичні межі розвитку людських здібностей визначаються лише такими факторами, як тривалість людського життя, умови цього життя, методи виховання й навчання тощо, але виключно не закладені в задатках. Достатньо вдосконалити методи виховання й навчання, щоб межі розвитку здібностей негайно розширились. По-друге, межі, про які йдеться, характеризуються мірою успішності виконання тієї або іншої діяльності. Однак ця міра ніколи не визначається якою-небудь однією здібністю: мова завжди повинна йти про ті або інші поєднання здібностей. В основі успішного виконання діяльності можуть лежати надзвичайно різноманітні поєднання здібностей. Вони якісно відрізняються, а сама діяльність виконується якісно відмінно. Немає нічого більше схоластичного, аніж ідея про те, що існує лише один спосіб успішного виконання певної діяльності. Ці способи нескінченно різноманітні, так само різноманітні, як різноманітні людські здібності. Як же з урахуванням зазначеного, дивується Теплов, можна говорити про кількісні межі здібностей, якими обмежена можлива для конкретної людини досконалість у виконанні якої-небудь діяльності? Поняття «межа» містить у собі дві ознаки: кількісний момент і думку про неможливість її подолання. Але не може бути такої кількісної грані, підсумовує Теплов, зумовленої задатками, за яку не можна було б при відповідній педагогічній майстерності переступити.

Критично оцінюючи наведені вище оптимістичні міркування Теплова, достатньо навести лише один приклад. Скільки чисел може утримувати у короткочасній пам'яті індивід? Відповідь проста: різні індивіди – різну кількість. У процесі тренування цю кількість можна дещо збільшити. Але ніхто не стане заперечувати наявність межі в такому запам'ятовуванні.

Водночас не можна нехтувати в обдарованості і набути під впливом соціально-педагогічного фактора, а точніше у рівнях здібностей індивіда, окремих його психічних якостей. Місце набутого в зазначеному феномені зручно і переконливо можна проілюструвати, звертаючись до проблеми всебічного розвитку особистості. Необхідно зазначити, доводить свою позицію Теплов, що в історії людства, якщо



тільки підійти до неї справді об'єктивно, можна знайти скільки завгодно доказів того, що не в природі людини, а лише в умовах суспільного життя полягають перешкоди до її всебічного розвитку. Згадаймо діячів епохи Відродження, закликає зазначений психолог. «Це був найбільший прогресивний переворот, пережитий до того людством, епоха, що мала потребу в титанах, і яка породила титанів за силою думки, пристрасності й характеру, за багатосторонності й ученості. Люди того часу були ким завгодно, але лише не буржуазно-обмеженими. Навпаки, вони були більш-менш обвіяні авантюризмом характером свого часу. Тоді не було майже жодної великої людини, хто не зробив би далеких подорожей, не говорив би на чотирьох або п'яти мовах, не виокремлювався би в декількох сферах творчості...; да Вінчі був не лише видатним художником, а й великим математиком, механіком та інженером, якому зобов'язані важливими відкриттями найрізноманітніші галузі фізики; Дюрер був художником, гравером, скульптором, архітектором і, окрім того, винайшов систему фортифікації, що містить у собі багато ідей, розвинених значно пізніше Монталамбером... Макиавеллі був державним діячем, істориком, поетом і, окрім того, першим, гідним згадування, військовим письменником нового часу. Так, Лютер вичистив не лише авгієві стайні церкви, а й стайні німецької мови, створив сучасну німецьку прозу й склав текст і мелодію того просоченого почуттям перемоги хоралу, що став Марсельезою XVI століття. Люди того часу ще не стали рабами поділу праці, що обмежує, калічить, дію якого ми так часто спостерігаємо на їхніх спадкоємцях».

Звертаючись до епохи розвиненого капіталізму, продовжує Теплов, ми зазвичай вже не знаходимо прикладів такої чудової різнобічності. І це дивно, тому що такі особистості, як Гете, Ломоносов, Лейбніц розглядаються як особистості майже легендарні, і не стільки в силу їхньої геніальності, скільки в силу їх зовсім незбагненої різнобічності. Більшість талантів XIX ст. є представниками однієї спеціальності. Це безперечний факт, але з огляду на нього, ще не варто доходити висновку, що всі вони є людьми однобічної обдарованості, що жодних інших талантів, окрім тих, яким вони зобов'язані своєю популярністю, ці люди не мали. Однак, цей висновок нерідко приймається, як щось саме собою зрозуміле.

До речі, досить справедливе зауваження зробив із цього приводу і Гальтон. «Як мені здається, – писав він, – взагалі занадто багато значення надають видимим спеціальним даруванням, і з того факту, що людина переважно працює в одному якому-небудь напрямі, занадто квапляться зробити висновок, що вона не могла би мати успіху на жодному іншому поприщі». Дійсно, ми з того факту, що людина все життя працювала лише в одному напрямі й досягла в ньому більших, іноді навіть значних, результатів, робимо зовсім незаконний висновок, що у всякій іншій діяльності ця людина жодних здібностей не мала. Достатньо уважно переглянути біографії видатних діячів у різних сферах творчості, щоб переконатися в тому, що



твердження «талант, як такий, однобічний» не відповідає дійсності. Такі приклади, як акторський талант Гоголя, музичний талант Грибоєдова, мальовничий талант Шевченка, легко спадають на думку. Однак ці приклади свідчать зовсім не про якісь виняткові випадки: випадки повної однобічності таланту становлять скоріше винятки.

Як наслідок, вступаючи в протиріччя з окремими психологами, можна висунути положення: «талант, як такий, багатобічний». Це зовсім не означає, що будь-який талановитий індивід у якій-небудь сфері має бути обов'язково видатним діячем і в інших сферах. Ідеться не про кількість спеціальностей, а про широту обдарованості та різнобічність її розвитку. Людина може працювати лише в одній галузі і водночас бути дуже різнобічною. І той факт, у якій галузі чи в скількох галузях вона досягла значних звершень, залежить певним чином від того, в яких умовах вона розвивалася і працювала. То як в такому випадку не виділити належне місце в контексті обдарованості суспільному фактору?

Водночас Теплов зазначає, що характерним для окремих психологів є той факт, що їхні твердження про біологічну та соціальну зумовленість обдарованості сходяться в одному пункті – у визнанні обдарованості чимось незмінним. Обдарованість розглядають як незмінну передумову, а не як результат розвитку. У діагностиці обдарованості під час оцінки результатів обстеження її часто розглядають незалежно від умов розвитку індивіда. Як наслідок, поняття обдарованості стає головним осередком теорій про фаталістичну зумовленість долі людей. І це при тому, що реалізація здібностей індивіда залежить від суспільних умов, у яких він перебуває. Однак, оскільки, реалізуючись у відповідній діяльності, здібності не лише виявляються, а й формуються, від суспільних умов залежить і їхній розвиток. Для кожної соціальної чи етнічної групи характерними є свої специфічні ознаки обдарованості.

Окрім того, Теплов відстоює позицію, що обдарованість, як уже зазначалося, не має змісту без зв'язку з конкретними формами життєдіяльності людей. Це стосується як спеціальної, так і загальної обдарованості, що отримує зміст лише в застосуванні до певних суспільних формацій, оскільки діяльність постійно змінюється, а разом з нею докорінно змінюються і ті вимоги, які пред'являються до людини. Метафізичний розрив між поняттями загальної та спеціальної обдарованості, на думку Теплового, проявляється не лише в тому, що загальна обдарованість розглядається абстрактно, як «загальне без особливого», а й у тому, що з поняття «спеціальна обдарованість» ретельно вилучають всі загальні ознаки. Це яскраво позначається в тому, що з високим рівнем спеціальної обдарованості, з талантом нерозривно зв'язується ознака однобічності. Окремих психологів задовольняє таке розуміння обдарованості, з погляду якого висока обдарованість в одній сфері купується за рахунок зниження обдарованості в інших сферах. І людина може бути або посередністю в усіх сферах, або односторонньо обдарованою. Щоправда, тут іноді



робиться виняток для геніїв, стосовно яких допускається можливість різнобічної обдарованості. Таке розуміння обдарованості загалом і таланту зокрема не є просто ні на чому не заснованою вигадкою учених. Воно відображає деякі істотні особливості суспільного ладу, а також ту однобічність розвитку людини, що примусово створюється поділом праці. Поділ праці виключає можливість різнобічного розвитку здібностей людини. На цій підставі створюється теорія, що розглядає однобічність обдарованості вічною властивістю людської природи. Насправді висока обдарованість в одній сфері зовсім не виключає високої обдарованості в інших сферах.

У науковій дискусії, пов'язаній із з'ясуванням у контексті обдарованості місця генетичного та соціального факторів, по чергово беруть верх то перший, то другий чинники. А отже, розв'язок цієї дилеми не мислиться інакше, ніж шляхом компромісу, який неодмінно веде до прийняття динамічної концепції обдарованості (у традиційному трактуванні її суті), яку обґрунтовує Бахева, використовуючи ідею Виготського стосовно розвитку потенційно обдарованих індивідів.

Обдарованість – це не особлива якість, а якісна інтерпретація кількісного значення людських здібностей. Іншими словами, обдарованість – це не ярлик для позначення факту наявності чогось внутрішньо притаманного тому чи іншому індивіду. І в такому випадку дійсно доцільно говорити не про обдарованість, а про розвиток до рівня обдарованого і реалізацію здібностей тих, хто має найбільші потенції отримати найбільший зиск від залучення до тієї чи іншої спеціальної програми.

На думку Лейтеса, той факт, що інтелектуальний розвиток відбувається з різною швидкістю на різних вікових етапах, робить доцільним введення в обіг терміна «вікова обдарованість». Перевага цього терміна полягає в тому, що він приховує в собі деякі інтерпретації: у ньому відображається визнання залежності прискореного розвитку інтелекту від специфічних можливостей дитинства. Однак високий темп інтелектуального розвитку в дитячому віці не є ознакою того, що він буде таким упродовж усього життя.

Із зазначеного вище випливає, що термін «обдарована дитина» є доволі умовним: він фактично означає розумову перевагу на конкретному віковому етапі. Таким чином, поняття «обдарованість» мало б бути застосовним лише в тих випадках, коли видатні властивості дитини є реальною передумовою того, що вона стане з часом обдарованим дорослим. Однак судити про це у той час, коли індивідуальне ще недостатньо відділене від вікового, яке з'являється на певний час, досить важко. Так, початкове розумове піднесення може повернутися більш вузькою спрямованістю і виявляти нові резерви розвитку або, як ми знаємо, виявитися недовговічним, ілюзорним. До того ж, відомо, що для розквіту інтелекту в дорослому віці його ранні передвісники не є обов'язковими, зауважує Лейтес.

Як бачимо, на основі здійсненого вище аналізу не видається можливим заперечувати місце біологічного фактора в тому феномені психіки людини, який ми



називаємо обдарованістю. Водночас, як показано вище, ігнорування ролі соціального фактора може призвести до відсутності належних умов для розвитку здібностей індивіда, реалізації його потенційних психічних можливостей і, що найгірше – навіть до помилкового трактування обдарованості як такої.

1.6. Діагностика обдарованості

Упродовж десятиліть фахівці працюють над розробленням методик діагностики обдарованості та виявлення обдарованих індивідів. Щонайменше три причини виправдовують потрачені зусилля. Насамперед суспільство зацікавлене у володінні знаннями стосовно кількості та якісного складу свого авангарду. Окрім того, на обдарованих індивідів покладаються великі сподівання, а отже, щоб вони повною мірою реалізували власний потенціал, потрібно створити для них сприятливі умови для навчання, виховання та розвитку. Обдаровані діти, перебуваючи у закладах освіти, потребують бути виявленими в силу специфічних психічних особливостей, які впливають на їхні навчання, виховання, розвиток, соціалізацію тощо. Як бачимо, виявлення обдарованих індивідів детермінується серйозними педагогічними і суспільними мотивами. Причому надійність цієї процедури бажає бути значно більшою. Адже, ми є свідками того, коли яскравість у дитячому віці значно блякне у зрілості. Натомість посередність у дитячому віці може домогтися високих звершень у професійному житті.

Тому може не варто серйозно сприймати проблему виявлення обдарованих у дитячому віці, якщо ознаки її такі неоднозначні, а незвичайний розвиток здібностей можливий і там, де він починається пізніше? Таке питання висуває Лейтес. Негативна відповідь на поставлене запитання була б цілком не правильною. Насамперед зазначимо, що частина дітей, які були ідентифіковані як обдаровані в дитячому віці, є насправді обдарованими і залишають після себе помітний трек у професійній сфері. Завдання виявлення обдарованих дітей у шкільному віці полягає не лише в тому, щоб впізнати тих, від кого можна очікувати майбутніх звершень, а й в тому, щоб запропонувати їм такий зміст навчання та рівень розумового навантаження, який оптимально відповідав би їхнім особливостям і можливостям. Так, обдаровані діти можуть навчатися швидше, за складнішими програмами, більшою мірою самостійно, а також залучатися до продуктивної діяльності, натомість навчання за традиційними навчальними програмами і у звичному темпі гальмує їхній розвиток, викликає нудгування, невдоволеність і насамкінець – відразу до організованого навчання. До того ж, і хоча окремі індивіди домагаються високих професійних звершень, не проявляючи свої здібності у шкільні роки, за такого підходу ніхто не може поррахувати, скільки талантів «закопано у землю», скільки людських доль скалічено.



Зазначене вимагає дати оцінку усталеній практиці виявлення обдарованих індивідів. На практиці, як відомо, часто користуються жорстким критерієм одного верхнього відсотка дітей, що впорядковано від найбільшого до найменшого значення набраних балів за результатами тестового випробування. Модифікацією зазначеного методу є трансформація набраних індивідами балів за результатами тестового обстеження в показники на стандартизованій шкалі з середнім значенням коефіцієнта інтелекту 100. За використання цього методу обдарованими вважають тих, чий показники на зазначеній шкалі становлять 130 і більше. Якщо діагностика проводиться з метою отримання інформації, що необхідна для статистичних звітів, то згадана жорсткість є виправданою (за умови, звісно, що отримана інформація щодо рівня інтелекту обстежуваних є об'єктивною). Зазначений метод частково виправдовує себе в тому випадку, коли виявлення обдарованих дітей проводиться з метою організації їхнього прискореного навчання (у звичайному чи гомогенному класі). Причому зазначена вище умова об'єктивності залишається в силі. Окрім того, додається ще одна умова. Профіль інтелекту, тобто рівні його структурних компонентів, має оптимально відповідати рівням здібностей, необхідних для успішного опанування дисциплін навчального плану. Проте, якщо за результатами діагностики обдарованості окремих індивідів будуть залучати до спеціальних освітніх програм, що спрямовані на вивчення додаткових навчальних предметів, поглиблене чи розширене вивчення навчальних предметів, закріплених у навчальному плані, то використання жорсткого критерію є сумнівним унаслідок підміни завдання. Адже у випадку виявлення обдарованих учнів з метою їх залучення до спеціальної освітньої програми (зазвичай вузько сфокусованої) завдання полягає в тому, щоб виявити тих, кому таке залучення принесе найбільшу користь, а не тих, хто за сумарним показником обстеження структурних компонентів інтелекту (у домінантному представленні) випереджає інших, тоді як за окремими показниками, важливими для успішної роботи в межах спеціальної освітньої програми, поступається тим, хто до програми не буде залучений.

Варто зазначити, що критичні відсоткові значення і критичні значення коефіцієнта інтелекту в діагностиці обдарованості не є сталими, оскільки часто залежать від певних прагматичних (фінансових чи організаційних) міркувань.

Основні труднощі виявлення ознак обдарованості в дитячому віці, як зазначає Бернс, полягають у тому, що в обстежуваних не просто виділити властиво індивідуальне, відносно незалежне від вікового. Спостережувана висока розумова активність, особлива готовність до наполегливої роботи над розв'язанням проблем є необхідною умовою розумового росту. Однак у дитячому віці важко передбачити, чи виявиться вона стійкою особливістю на наступних вікових етапах. Помітні інтелектуальні здібності, творчі устремління індивіда, продукування нових та оригінальних



ідей також можуть бути зараховані до ознак обдарованості, проте це не доказ того, що вони отримають подальший розвиток. Загалом наявні методи діагностики обдарованості не дають змогу на основі її ранніх проявів хоча б задовільно спрогнозувати майбутні досягнення індивіда. Варто зазначити, що в констатованій зазначеним автором віковій проблемі діагностики обдарованості міститься також натяк на необхідності брати до уваги не лише інтелектуальні здібності, а й творчий потенціал індивіда, його розумову активність, наполегливість тощо.

Безперечно, окрім вікових, існують й індивідуальні особливості розумового розвитку дітей. Індивідуальні особливості зазнають впливу часового фактора, але не такою мірою, як вікові. Проте складність діагностики обдарованості, виявлення обдарованих індивідів найбільшою мірою детермінується тим, що вікові й індивідуальні особливості розумового розвитку переплетені. Проблема полягає в тому, підсумовує Лейтес, щоб відповісти на запитання: чи є особливості дитини вираженням її індивідуальності чи вони є таким, що притаманне дитинству?

Потрібно також пам'ятати, що звичайні розумові здібності з часом можуть трансформуватися в дивовижні. І цей факт заставляє нас бути дуже обережними у виявленні обдарованих дітей, організації для них диференційованого навчання, плеканні наших очікувань від них, продовжує науковець.

Окрім того, тим, хто ніколи не працював з обдарованими індивідами, вони видаються дивом, якого не можна не помітити. Проте це далеко не завжди так. Багато обдарованих індивідів, на перший погляд, нічим не виділяються, і потрібен значний досвід та спеціальні знання, щоб помітити їх у загальній масі (якщо в діагностичі покладатися не лише на тестування, а й на спостереження), зауважує Теплов.

Загалом, відповідно до усталеної в психології традиції поняття «обдарованість» розглядають головним чином як поняття кількісне. Якісний підхід до обдарованості, звісно, обмежується тим, що з'ясовується – у найбільш загальних категоріях – про яку саме обдарованість ідеться: про загальну, музичну чи технічну обдарованість тощо. Стосовно кожного з цих типів обдарованості питання в більшості випадків ставиться лише про те, наскільки значна ця обдарованість у того або іншого суб'єкта, який її рівень тощо.

Як наслідок, обдарованих індивідів ідентифікують як осіб, які набирають за результатами діагностики за допомогою тестів інтелекту, скажімо, 130 і більше балів. Але якщо, наприклад, використовувати тести Векслера, що мають вербальну та невербальну шкали, то мінімальне значення 130 можна набрати з різним співвідношенням показників за названими шкалами. Кожна шкала містить декілька субтестів (груп завдань); і тут також можливі варіації для різних суб'єктів. Проте всі, хто долає мінімальне значення 130, вважаються інтелектуально обдарованими на основі зазначеного критичного значення загальних здібностей. Але хіба схарактеризовані розбіжності не викликають сумніву щодо коректності в цьому випадку



терміна «загальні здібності»? Не витримує критики і фіксоване критичне значення 130 чи будь-яке інше, оскільки його обґрунтування вимагає доведення якісних відмінностей між тими індивідами, які знаходяться по обидві сторони від обраного критичного значення, а воно відсутнє.

Проте названі проблеми об'єктивного виявлення обдарованих індивідів зазначеним вище не вичерпуються, оскільки діагностика обдарованості, окрім суто наукового і практичного забарвлення дещо розфарбована політичною заангажованістю, упередженим ставленням до виявлення обдарованих, що, безперечно, позначається на об'єктивності отриманих результатів.

Що означає об'єктивно підійти до проблеми обдарованості? Це насамперед означає виявити величезні поклади здібностей, знайти закономірності розвитку цих здібностей і показати найкращі шляхи та засоби, якими цей розвиток може бути здійснено. Чи може це зробити упереджений учений? Ні, тому що, вирішуючи це завдання, він неминуче має показати, як суспільство губить народні таланти, показати, що в суспільстві люди зазвичай працюють не за здібностями, показати, що представники з середовища управлінської еліти у величезній кількості випадків не мають тих здібностей, яких вимагають займані ними посади. Але показати все це – означає перестати служити управлінській еліті, навіть більше – піти проти них. Того, хто так вчинить, не залишать на державній службі, тобто не дадуть можливості вести дослідження за державні кошти. Однак, не лише економічна, службова, побутова й усяка інша залежність учених визначає напрям їхніх досліджень. Величезне значення має тут їхня ідейна обмеженість, скутість традиційними рамками ідеології, неможливість вийти з-під влади нібито вічних категорій людського суспільства.

Усе сказане нижче зовсім не має на меті показати облудність, нечесність, наукову несумлінність або інші пороки Гальтона, Кетелла, Кокса, Штерна і Термена, які були, цілком ймовірно, досить поважними й суб'єктивно чесними людьми.

Проте без колізій не обійшлося. Найбільшу славу з усіх тестів обдарованості свого часу отримали, як відомо, тести Біне в різних варіантах. Метод тестів претендував і досі претендує на строгу науковість і об'єктивність. Наскільки це так, побачимо згодом.

А зараз повертаємося до методу популярності у виявленні обдарованих, запропонованого Гальтоном і підтриманого його послідовниками. Варто зазначити, що непорозуміння, усвідомлювані самим Гальтоном, не збентежили його послідовників. Вони цілком прийняли його положення про те, що популярність є доказом обдарованості, і побудували на ньому один із методів діагностики обдарованості: метод фіксування популярності.

Цей метод було використано в низці праць, що мають солідну репутацію у дослідженні обдарованості. Його суть найкраще збагнути в доробках Кетелла.



Зазначений дослідник взяв шість найбільших енциклопедичних словників (англійські, французькі й німецькі) і визначив кількість місця, відведеного в них окремим особам. Цю кількість місця, що відводиться в енциклопедичних словниках, він і прийняв за міру популярності. У першій зі своїх праць, присвячених цьому питанню, він відібрав тисячу осіб, що мають найбільшу міру популярності, і розташував їх у порядку зменшення популярності. Таким чином, було утворено список тисячі найбільш відомих людей в історії людства. Подібні процедури використовувалися у дослідженнях й інших авторів. У всіх цих дослідженнях не було нічого антинаукового, якби вони просто мали на меті встановити, які імена отримали найбільше офіційне визнання в певних країнах і в певну епоху. Проте не будемо забувати, що ціль їх зовсім інша. Вони претендують на те, щоб утворити об'єктивним шляхом список найбільш обдарованих і талановитих людей і дійти висновку про те, які соціальні групи, нації, раси, а також представники якої статі є носіями обдарованості.

Найбільш об'ємним (близько 850 сторінок) і найбільш значущим з погляду наукового апарату (сотні кривих і статистичних таблиць, з яких деякі займають десятки сторінок) з усіх досліджень цього роду, є напрацювання Кокс, виконане під керівництвом Термена й присвячене раннім проявам історичних геніїв. Як був складений і яким виявився список цих геніїв? В основу свого опису Кокс поклала кетеллівський список тисячі найбільш відомих людей в історії, внісши в нього такі зміни: 1) виключила всіх осіб, про яких не можна було зібрати достатніх біографічних даних; 2) виключила можновладних осіб, які отримали свій сан у спадщину, і представників спадкоємної аристократії; 3) залишила в списку тільки осіб, що народилися між 1450 і 1850 рр.; 4) зі списку, що залишився в результаті цих маніпуляцій, взяла 282 імені, що мали за Кетеллом найбільшу популярність.

Ми вже знаємо, що відбір за принципом популярності є не об'єктивним відбором найбільш видатних осіб. Розглядаючи список Кокс, ми, на додаток до цього, переконуємося, що визначення популярності провадиться не об'єктивно: у список потрапляють не дійсно найбільш відомі люди, а індивіди, яких бажано вважати найбільш відомими. У списку немає жодного українського і російського імені. У списку немає Маркса й Енгельса, Фейєрбаха, Бланка, Лібкнехта. Натомість у ньому присутні: Уорбертон, англійський прелат, богослов і критик, Еттербері, англійський богослов і критик, Ендрюс, англійський богослов, Бакстер, англійський новоконформістський богослов, Чалмерс, шотландський богослов і письменник, Кранмер, архієпископ кентерберійський та ін. Можна сумніватися в тому, що навіть у сучасній Америці перераховані імена богословів і архієпископів є більш відомими, ніж імена Маркса або Льва Толстого. Настільки ж сумнівним за своєю об'єктивністю видається й порядок осіб у цьому списку. Шосте місце посідає, наприклад, Борк – діяч партії вігів, який згодом перейшов до консерваторів. Водночас у тому ж списку Дарвін займає 68 місце, Бетховен – 121, Коперник – 192, Бальзак – 255,



а Бах – 269. Різко тенденційний, таким чином, не тільки принцип визначення обдарованості за популярністю, а й метод, застосований для встановлення рівня популярності.

Одним із головних питань, яким цікавиться дослідниця Кокс, є питання про те, з яких соціальних груп приходять генії. Неважко здогадатися, яку відповідь можна отримати в результаті застосованого методу дослідження. Відповідь дається, з огляду на професії батьків, причому професії класифікуються за класифікацією Таусига, що охоплює п'ять професійних груп. Пропонуємо ознайомитися з відсотковим розподілом 282 осіб зі списку Кокс за професіями їхніх батьків:

- 1) особи інтелегентних професій і дворянство – 52,5 %;
- 2) особи напівінтелегентних професій, люди з ділового світу – 28,7 %;
- 3) кваліфіковані робітники й нижчі представники ділового світу – 13,1 %;
- 4) напівкваліфіковані робітники – 3,9 %;
- 5) некваліфіковані робітники – 0,7 %.

Наведена інформація надає можливість авторові зауважити: «Хоча сини королівських, а також аристократичних прізвищ вище рангу баронета були виключені зі списку, щоб мати справу з популярністю лише в такому колі, де суспільне становище батька навряд чи може мати вплив, все-таки більша частина осіб є спадкоємними членами вищого соціального класу, що чисельно становить дуже малу частину населення, а 80 %, тобто чотири п'ятих всіх осіб, належать до двох вищих класів».

Штерн, теоретик проблеми обдарованості, запропонував коефіцієнт інтелекту (IQ), писав про об'єктивність і безпартійність справжньої науки. У використанні тестів він, безсумнівно, високо компетентна особа. Подивимося, якої думки він дотримується в питанні про залежність рівня інтелекту від соціальної приналежності індивіда. «Під час випробування або оцінювання однаковими методами інтелекту дітей різних шкіл, вихованці яких походять, звісно, із соціально й матеріально неоднаково обставлених кіл, здебільшого ... виявлялося в середньому підсумку випередження на стороні соціально-привілейованої групи». Як можна пояснити той факт, що діти привілейованих класів отримують більш високі показники інтелекту під час тестових випробувань? Тут можливі пояснення трьох типів: 1) визнати, що тестові обстеження характеризують не інтелект, а щось зовсім інше; 2) допустити, що виявлені розбіжності в інтелекті мають місце за рахунок різниці в умовах шкільного навчання й домашнього життя; 3) зарахувати виявлені відмінності за рахунок внутрішніх, вроджених, спадкоємних причин. Саме останнє пояснення захищає Штерн.

Перейдемо до іншого, не менш відомого представника психології обдарованості – Термена. Візьмемо перший том його «Генетичного дослідження геніальності», що має заголовок «Генетичні й психічні риси тисячі обдарованих дітей». У цьому дослідженні:



1) проведено анкетування (було охоплено лише школи великих міст; діти з сільських шкіл і зі шкіл невеликих міст не брали участь у дослідженні), в якому кожному вчителю пропонувалося виділити трьох найбільш здібних учнів його класу;

2) відібрані в такий спосіб 10 000 школярів були піддані випробуванню за допомогою двох тестів: «Національні тести В» і «скорочений Біне–Стенфорд тест»;

3) у результаті цих операцій була відібрана «основна експериментальна група» чисельністю в 643 особи і ще одна додаткова група приблизно такої ж чисельності. Обидві групи, за припущенням автора, склалися з обдарованих дітей;

4) все описане становило підготовчу частину роботи. Основна частина полягала в тому, що кожна дитина «основної експериментальної групи» піддавалась тестуванню і анкетуванню. Такі ж процедури проводилися й з дітьми додаткової групи. Причому автор користується класифікацією Таусига. Пропонуємо ознайомитися з відсотковим розподілом батьків терменовських обдарованих дітей за п'ятьма групами:

- 1) особи інтелегентних професій – 31,5 %;
- 2) особи напівінтелегентних професій і особи ділового світу – 50,0 %;
- 3) кваліфіковані робітники – 11,8 %;
- 4) напівкваліфіковані робітники – 6,6 %;
- 5) некваліфіковані робітники – 0,13 %.

Знову маємо той самий результат: більшість обдарованих походить із вищих соціальних груп. Так, Термен прекрасно знає, що це положення було багаторазово показане дослідниками, що використовували метод популярності. Тому він у своїх висновках хоче піти далі й вважає, що тестовий метод дає йому на це право. Стосовно цього він пише: «Колишні дослідження довели тільки те, що вищі соціальні верстви дають більшу кількість осіб, яким вдається досягти популярності. З цього приводу часто стверджувалося, що цей факт повинен бути віднесений за рахунок більш широких можливостей для успішної діяльності, якими користуються члени привілейованих класів. Наші дані доводять, що індивіди, які належать до різних соціальних класів, уже в ранньому дитинстві виявляють відповідні розходження; обставина, яка рішуче показує, що причинний фактор лежить швидше в первісній обдарованості, ніж у впливі середовища».

Як бачимо, робота Термена спрямована на доказ вищого рівня інтелекту у представників привілейованих класів. Якими логічними прийомами здійснюється цей доказ? По-перше, тут повторюється той самий прийом, з яким ми вже зустрічалися в науковій розвідці Гальтона. Останній спочатку визначив обдарованість як якості розуму й характеру, що ведуть до популярності, а потім довів, що обдарованість збігається з популярністю. Аналогічно діє і Термен. По-перше, він визначає обдарованість як здатність давати високі результати в таких інтелектуальних тестах, як «Національні тести В», «Групові тести Термена» і «тест Біне – Стенфорд».



По-друге, Термен намагається переконати читача, що в умовах демократії, зразком якої є Сполучені Штати Америки, всі діти живуть і виховуються в однакових умовах і на інтелектуальний розвиток дитини впливають лише формальні умови виховання, що в цій країні є для всіх однаковими.

Для ілюстрації логіки, до якої вдаються вчені в колі питань, пов'язаних з діагностикою обдарованості, можна навести ще один приклад з уже знайомого дослідження Кокс. Ми вже знаємо, що дослідниця склала список 282 геніїв з метою вивчити їх ранні психічні прояви. Як здійснювалося це вивчення? Були виписані відомості про дитячі та юнацькі роки цих осіб, для чого відносно кожної особи були використані дві-три біографії, потім три оцінювачі повинні були, виходячи із цих відомостей, визначити IQ цих осіб у дитячі і юнацькі роки, інакше кажучи, вирішувати, яку б вони отримали оцінку, якби їх піддали випробуванням тестами Біне. Цю оцінку вони повинні були, говорить автор, робити, користуючись власним досвідом у тестуванні й ґрунтуючись на власній шкалі оцінки обдарованості за поведінкою людини.

Відверто кажучи, як зазначає Теплов, дуже дивно зустріти такий метод дослідження у вчених, які найбільше ратують за об'єктивність методів. Однак головне не в цьому. Автор грішить, стверджуючи, що оцінювачі мали судити про обдарованість відповідно до поведінки людини. Насправді їм пропонувалося виходити не лише з поведінки людини, а у багатьох випадках і не стільки з неї. За задумом автора, ті особи, батьки яких належать до групи «кваліфіковані робітники», якщо не звертати уваги на інші фактори, цілком мають право на IQ, що в середньому дорівнює 100; якщо їхні батьки належать до групи «особи ділового світу» тощо, вони, за відсутності інших даних, можуть бути оцінені в середньому коефіцієнтом 110, а якщо їхні батьки з групи «особи інтелігентних професій і дворянство», – коефіцієнтом 120.

Робота Кокс, продовжує Теплов, є повчальною, тому що в ній коефіцієнти інтелекту не автоматично виникли в результаті наукоподібної, що має видимість об'єктивності й надзвичайно хитромудрої процедури, названої тестовим обстеженням, а придумувалися дослідниками на підставі всім зрозумілих життєвих даних. Як ми щойно побачили, в основі цієї методики (якщо тільки можна назвати методикою гадання про те, яку оцінку з використанням тестів Біне отримали б Коперник, Наполеон, Ньютон, Вольтер, Бах, якби кожен із них був підданий відповідним випробуванням) лежить вихідна теза: рівень інтелекту в людини тим вищий, чим вищий її соціальний стан. І це положення отримало, як ми побачили, навіть, як і годиться, кількісне вираження.

Немає сумніву в тому, що різка критика Тепловим тестового обстеження інтелекту індивідів з метою діагностики у них обдарованості (та використання ідеї Кокс стосовно обдарованості геніальних осіб) частково спричинена політичною



обстановкою в ті роки, коли зазначений автор виступав з такою критикою. Але якщо, навіть, абстрагуватись від політичної обстановки і оцінити метод Кокс, то стає очевидним, що він не витримає жодної критики. Стосовно тестового обстеження інтелекту з метою виявлення обдарованих індивідів таким категоричним, як Теплов, бути не варто. Хоча і в цьому випадку за ретельного аналізу наявна практика назбирає більше мінусів, ніж плюсів.

Наведене вище і те, про що піде мова нижче, свідчить про те, що проблема діагностики обдарованості та ідентифікації обдарованих індивідів упродовж десятиліть залишається однією з нерозв'язаних у психології та освітній практиці. Водночас у розв'язанні цієї проблеми чітко окреслилося два шляхи. Насамперед психологи та педагоги виокремлюють загальну (інтелектуальну) обдарованість і декілька типів спеціальної обдарованості. Як загальну, так і спеціальну обдарованості пов'язують з високим рівнем загального та спеціального інтелектів. Про рівні зазначених інтелектів судять за результатами обстеження відповідних здібностей. Як наслідок, розроблено низку тестів обстеження загального та спеціального інтелектів. Дані академічних і творчих досягнень індивідів, спостережень за їхньою діяльністю тощо, якщо і використовуються, то лише як допоміжні.

Досить часто діагностичні методики, що використовуються для виявлення інтелектуально обдарованих, будуються на концепції інтелекту Спірмена, згідно з якою, досягнення індивіда в розв'язанні тестового завдання зумовлені наявністю фактора g та здібностями, що пов'язані зі специфікою цього завдання. Проте спроби підвести теоретичне обґрунтування для зазначеної концепції спонукали дійти висновку про необхідність розгляду більшої кількості факторів (окрім g), що є запорукою успішного розв'язання завдання.

Свого часу було розроблено декілька спеціальних освітніх програм (Гарднером та ін.) для обдарованих, залучення до яких здійснювалося з використанням діагностичних методик, побудованих на теорії множинних інтелектів Гарднера. Проте даних, які вказували б на збільшення кількості обдарованих у порівнянні з їх кількістю, відібраною на основі традиційних методик, немає. Водночас є емпіричні докази того, що використання теорії множинних інтелектів у процесі конструювання діагностичних методик дещо нівелює соціоекономічний і культурний фактори впливу на процес діагностики обдарованості.

Ефективність виявлення обдарованих індивідів, вихідців із національних меншин чи популяції з низьким соціально-економічним статусом, є важливим випробуванням для всіх тестових методик. Практика свідчить, що практично всі тести інтелекту (тут і далі маємо на увазі «загальний інтелект»), за винятком CAS і K-ABC, мало придатні для обстеження здібностей індивідів з обмеженим знанням мови та навчальними вміннями, будучи швидше тестами навчальних досягнень, аніж тестами здібностей. Васерман і Бекер узагальнюють дослідження, що стосуються



відмінностей між показниками IQ індивідів африканського й американського походження, отриманих з використанням тестів Векслера, Стенфорд–Біне і CAS. Виявилось, що в першому випадку величина стандартного відхилення становить 11,0; у другому випадку – 12,7; у третьому випадку – 4,9. Ці дані доводять, що тести, у яких відсутні вербальні субтести та субтести навчальних досягнень, дають меншу різницю в середніх показниках для різних соціальних чи етнічних груп. Отже, такі тести є більш придатними для виявлення обдарованих індивідів.

Проте значення IQ, отримане з використанням зазначених тестів у дитячому чи підлітковому віці, як зазначають Мілгрем і Гонг, також вважають поганим передвісником майбутніх професійних досягнень з огляду на те, що в одних випадках індивіди з високим показником досягають вагомих успіхів у професійній діяльності, а в інших – ні.

Як наслідок, Дружинін зазначає, що фахівці мають відповісти на запитання: якою мірою рівень інтелекту визначає академічні, виробничі і творчі досягнення? Поставлене запитання має два аспекти: структурний і часовий. Часовий зводиться до прогнозу творчої успішності дорослих на основі рівня інтелекту в ранньому віці. Структурний аспект полягає в тому, якою є залежність продуктивності діяльності індивіда від рівня та структури його інтелекту.

З огляду на зазначене вище, окремі психологи вказують на те, що означаючи рівень здібностей індивіда до навчання і продуктивної праці, які формуються в процесі навчання і трудової діяльності, обдарованість може бути визначена лише в процесі навчальної та трудової діяльності. Найбільш переконливим доказом наявності здібностей індивіда є значущість його досягнень. Однак цей показник (за всієї його очевидності) не дає можливості розпізнати й належним чином оцінити здібності індивіда в процесі їх становлення та розвитку.

Як наслідок зазначеного вище, розв'язання проблеми діагностики обдарованості на основі її ранніх ознак Лейтес вбачає у виявленні тією мірою, у якій це можливо, через вікові достоїнства інтелекту власне індивідуальні її ознаки, у їх розвитку.

У зв'язку з цим Мак-Клелланд доходить висновку, що показники IQ, взяті до уваги без урахування показників академічної успішності, не можуть слугувати вдалими предикторами майбутніх професійних успіхів індивіда. Потрібно зазначити, що ця точка зору мала чимало противників, а дискусія досі триває. Разом із тим, Мілгрем і Гонг вважають, що ключовою проблемою у використанні рекомендацій Мак-Клелланда є труднощі у створенні тестів навчальних досягнень.

Для розв'язання зазначеної проблеми Дружинін радить скористатися моделлю інтелектуального діапазону, з якої випливають два важливих наслідки.

1. Згідно з теоретичними уявленнями в інтелектуально обдарованих індивідів кореляції між успішністю діяльності та рівнем інтелекту мають бути нижчими, ніж



для всієї вибірки. Це пов'язано з розширенням діапазону продуктивності: дисперсія продуктивності в інтелектуально обдарованих більша, ніж у вибірці загалом.

2. Для інтелектуально обдарованих обстежуваних характерна «пилка» досягнень у різних сферах діяльності, успішності з різних навчальних дисциплін і під час виконання тестових завдань. Низка кореляційних досліджень показує, що інтелектуальна обдарованість супроводжується великим розсівом індивідуальних досягнень у різних сферах діяльності, з різних навчальних предметів тощо.

Хай там як, напрошується висновок, що обдарованість можна діагностувати лише в процесі навчання й виховання, за результатами виконання індивідом тієї або іншої діяльності.

Наведений прогресивний висновок має певне обґрунтування. Відомо, що у здібностях – як загальних, так і спеціальних – проявляються різноманітні індивідуальні розбіжності. Вони проявляються в успішності навчальної роботи, у тому, що різні індивіди з різним ступенем досконалості справляються з навчальними завданнями, з різною глибиною освоюють ту систему знань, якій вони навчаються. Однак, навчальним досягненням жодним чином не можна надавати статус критерію обдарованості. Різна успішність різних індивідів може бути зумовлена різноманітними причинами – інтересом до навчання, попередньою навчальною підготовкою тощо, а не лише їхніми здібностями. Тому *ті самі* успіхи різних учнів можуть бути показниками *різних* здібностей, і за *тих самих* здібностей їхні успіхи можуть *бути різні*. Для того, щоб обґрунтовано судити про обдарованість на основі успішності, необхідно враховувати умови розвитку, а не тільки його результати. І лише зіставивши ці результати з умовами, за яких вони досягнені, можна, відповідно до успішності навчальної роботи, опосередковано дійти висновку (уточнимо для об'єктивності – наближеного) про обдарованість індивіда. Водночас виявилось, що академічні оцінки передбачають досягнення лише в одній галузі – академічній. Причому слушно зауважити, що показник IQ – в жодній.

Розв'язання проблеми діагностики спеціальної обдарованості об'єктивно легше. Адже, відомо, що вільна творча діяльність у шкільні роки за змістом співвідноситься з діяльністю в зрілому віці у 45 % обстежуваних. Результати дослідження (Мілгем і Гонг) також свідчать, що обстеження нерегламентованої діяльності учнів може слугувати інструментом для аналізу можливих професійних інтересів у тих дітей і підлітків, які характеризуються широким спектром інтелектуальних можливостей. За результатами дослідження цих же авторів, обстеження творчої як альтернативи обстеженню інтелекту і оцінкам успішності може слугувати більш надійною прогностичною характеристикою майбутньої професійної успішності та інших життєвих досягнень індивіда.

На думку цих же авторів, виняткові досягнення в жодній галузі людської діяльності не можна отримати, допоки індивід не підросте і не набуде необхідного



життєвого досвіду. Але вивчення у старшокласників якісних і кількісних проявів позашкільної діяльності як прогностичної характеристики можливих творчих досягнень дорослої людини має бути одним зі способів ідентифікації спеціальних здібностей у дітей і підлітків задовго до того, як вони проявляться в реальній професійній діяльності.

Однак обернений висновок необґрунтований: з того, що в ранньому віці здібності не проявилися яскраво, ніяк не можна робити негативного висновку щодо перспектив їхнього подальшого розвитку. Історія науки та мистецтва знає чимало випадків, коли індивіди, які стали відомими вченими, письменниками, художниками, у ранньому віці не проявляли виняткових спеціальних здібностей. Буває також, що, рано з'явившись, дарування потім не розвивається так, як цього можна було б очікувати: є люди, на яких в молодості покладають більше надій, ніж вони виправдовують у зрілості. Таким чином, ранній прояв спеціальних здібностей не слугує універсальним критерієм обдарованості. Він може бути врахований лише як істотний момент у загальній сукупності конкретних умов розвитку людини.

Також заведено вважати, що користуючись кожним з перерахованих вище показників у діагностиці обдарованості, необхідно брати не голий результат розвитку сам по собі. Щоб судити про обдарованість, необхідно оцінювати швидкість розвитку в співвідношенні з його умовами, тому що однакові досягнення за різних умов можуть свідчити про неоднакові здібності й різні досягнення за різних умов можуть свідчити про однакові здібності. Здатність домогтися високих досягнень за несприятливих умов свідчить, звісно, про особливі здібності. Так, потрібно мати виняткове дарування, щоб, почавши життя в тих умовах, у яких його починали, наприклад, Ломоносов або Горький, опанувати тими вершинами культури й творчості, яких змогли досягти вони. Потрібно враховувати, що сила опору несприятливим умовам і здатність пробитися крізь них залежить не лише від здібностей, а й від вольових якостей особистості. Не підлягає сумніву, що деякі індивіди, які за сприятливих умов могли б розгорнути власні здібності й продуктивно творити, виявляються неспроможні перебороти зовнішні перешкоди, які створюють несприятливі умови для їхнього розвитку.

Повертаючись до проблеми діагностики (насамперед інтелектуальної) обдарованості, є підстави констатувати, що яскравішим вираженням і доказом здібностей у порівнянні зі швидкістю та успішністю оволодіння знаннями, можна вважати те, які зрушення в стилі мислення і ширині задіяних ним фактів дає оволодіння певним колом знань. У різних людей освоєння того самого кола знань дає різне просування в мисленні, у розумовому розвитку. Тобто, можна сказати, що показником обдарованості може слугувати ширина переносу, що досягається різними індивідами в процесі навчання. Але, як буде показано згодом, і цього недостатньо для об'єктивної діагностики обдарованості.



Загалом, неминуче доходимо висновку, що врахування якісних і кількісних характеристик здібностей у ранньому віці є одним з ефективних методологічних підходів до діагностики обдарованості. Щоб свідомо будувати власне життя, дуже важливо вміти правильно оцінити свої здібності. Проте увага має бути спрямована не лише на те, якого рівня мої здібності, а й на те, які здібності в мене яскравіше проявляються. Обдарованість найбільш об'єктивно виявляється лише за результатами життєвої справи людини, а знати ці результати заздалегідь не можна. Проте характер і напрям обдарованості проявляються раніше: у стійких інтересах і схильностях, у порівняльній успішності здійснення різних видів діяльності, у порівняльній легкості засвоєння різних навчальних предметів. Для підтвердження сказаного достатньо пригадати, що відомий російський письменник Аксаков першу свою книгу написав, коли йому було вже 56 років. Хто б міг замолоду пророчити його обдарованість? Проте характер його здібностей виявився дуже рано: ще в дитячі роки він відрізнявся неабиякою спостережливістю, жагучою й стійкою любов'ю до літератури, схильністю до літературних занять.

Відповідно до зазначеного вище можна зробити декілька узагальнень, які відображають традиційні підходи до діагностики загальної і спеціальної обдарованості.

– Насамперед потрібно зазначити, що ми маємо у своєму розпорядженні значну кількість різного роду тестів. Але для психолога головним тестом має бути ставлення обстежуваного до розумової діяльності: байдужий індивід, який не проявляє явних емоцій – це, швидше за все, приклад того, що називають псевдообдарованістю; обстежуваний радіє завданню, під час виконання завдання його очі світяться – швидше за все, це обдарований індивід. І якщо він, навіть, погано виконує тести, психолог має шукати причину в утомі, невідповідності тесту своєрідності індивіда, але його обдарованість для психолога є очевидною. Проходить час і підтверджується істина: тест на пізнавальну потребу – найбільш надійний.

– Обдарованість індивідів може бути виявлена лише в процесі їхнього навчання й виховання, у процесі виконання ними певної діяльності.

– Найбільш переконливим доказом наявності здібностей в індивіда є значущість його досягнень. Коли хтось отримує Нобелівську премію, то залишається дуже мало сумніву щодо його обдарованості. Однак цей показник не надає можливості розпізнати й належним чином оцінити здібності людини в процесі їх становлення. Якщо індивіда виділяють з-поміж інших як обдарованого, то цей висновок робиться на основі наявних на даний момент його досягнень. Причому хотілося б, щоб наявні досягнення індивіда стовідсотково відображали його майбутні звершення, якщо ми ставимо за мету відібрати індивідів із високим потенціалом для його майбутньої реалізації. Що буває далеко не кожного разу, адже потенціал і досягнення далеко не тотожні речі. Досягнення – це результат дії таких базових факторів як успадковані задатки, сприятливе оточуюче середовище та мотивація



особистості на досягнення. Досягнення у шкільному віці – це лише потенціал для майбутніх досягнень. Водночас ці досягнення не можна прийняти за успадковані здібності, адже вони є результатом дії отриманих при народженні задатків, оточуючого середовища та мотивації індивіда на успіх. Зазначене спонукає дійти висновку, що, розглядаючи обдарованість як потенціал майбутніх визначних досягнень і не оперуючи об'єктивним значенням успадкованих задатків, не маючи можливості спрогнозувати наявність сприятливого оточуючого середовища, ідентифікувати обдарованих на основі наявних досягнень є малодостовірною процедурою. В такий спосіб можна виявляти обдарованих, якщо ставити собі за мету їх залучення до певної спеціальної освітньої програми, що максимально адаптована до спектра здібностей та інтересів учня, успіх в опануванні якої залежить від наявних на момент відбору досягнень.

– Досить популярною є думка, що обдаровані індивіди – це ті, хто схоплює все на льоту, швидко міркує, а також ті, хто може краще інших учитися. Така ситуація виникає тому, що не існує об'єктивних критеріїв обдарованості, на практиці вдаються до відносних показників. Вважається, якщо один індивід здатен впоратися з завданнями раніше за інших і виконує їх краще за інших, то він є обдарованим. Причому нехтується той факт, що індивіди відрізняються у різні періоди свого життя за темпом розвитку здібностей, попередньою підготовкою тощо, що є причиною якості та швидкості виконання навчальних завдань.

– Обдарованими заведено вважати індивідів, які можуть розв'язати важке завдання і «блиснути» ерудицією.

– Істотними показниками обдарованості можуть слугувати темп і легкість засвоєння знань. Але ще більш безпосереднім вираженням і доказом здібностей, ніж швидкість і успішність оволодіння знаннями, можна уважати те, які зрушення в мисленні тощо дає оволодіння певним колом знань.

– Критерієм обдарованості може слугувати час прояву здібностей: ранній прояв – за інших рівних умов – слугує одним із симптомів значущості дарувань. Однак зворотний висновок необґрунтований: з того, що в ранньому віці здібності не виявилися яскраво, не можна робити негативного висновку щодо перспектив їх подальшого розвитку. На жаль, керуючись цим критерієм, можна потрапити у пастку. Насамперед мають місце випадки, коли яскраві досягнення в ранньому віці з часом тускніють, обдарований індивід, ідентифікований за цією ознакою, з часом перетворюється в обдарованого, що не реалізував свої можливості (gifted underachiever).

– Обдарованість пов'язана з високого рівня здібностями. Проте потрібно мати на увазі, що в ранні роки стрімкий розумовий розвиток відбувається у всіх індивідів. Основні труднощі виявлення ознак обдарованості в пору дитинства та юності полягають у тому, що не просто виокремити властиво індивідуальне, відносно не-



залежне від вікового. Так, спостережувана в індивіда висока розумова активність, особлива готовність до наполегливої роботи – це внутрішня умова розумового росту. Проте не відомо, чи виявиться вона стійкою особливістю й на наступних вікових етапах.

– Творчі устремління індивіда, продукування оригінальних думок також можуть бути зараховані до провісників обдарованості, але це ще не означає, що вони отримують подальший розвиток.

– Здатність домогтися високих досягнень за несприятливих умов свідчить, звісно, про особливі здібності. Потрібно врахувати, що сила опору несприятливим умовам і здатність пробитися крізь них залежить не тільки від здібностей, а й від вольових якостей особистості.

– Термен свого часу зауважив, що позашкільна діяльність обдарованих дітей потім характеризує їх упродовж усього життя. Проте він не розглядав її в ролі прогностичної характеристики майбутніх видатних професійних досягнень. Мимо цієї ідеї пройшло багато інших дослідників. І лише показав, що позапрограмна творча діяльність старшокласників пов'язана з їхнім успішним навчанням у коледжі і може в першому наближенні використовуватися для діагностики спеціальної обдарованості.

– Загалом, багато талановитих індивідів, на перший погляд, нічим не виділяються, і потрібен значний досвід, спеціальні знання, щоб помітити їх у загальній масі.



ГЛАВА 2. ІНТЕЛЕКТ І ОБДАРОВАНІСТЬ У КОНТЕКСТІ РОЗУМНОЇ ПОВЕДІНКИ

2.1. Інтелект як апарат розумної поведінки

Щоб розкрити принципово новий підхід до трактування суті інтелекту, повернемося до традиційних поглядів на зазначений психічний феномен. У загальному розумінні інтелект розуміють як інтегровану якість, яка дає людині змогу керувати собою та взаємодіяти з суспільством і оточуючим середовищем.

Серед низки теоретичних засад з'ясування суті інтелекту домінують підходи, що базуються на здібнісній його природі, і в яких наголошується присутність у його структурі набору здібностей, знань та умінь.

Водночас уявлення про інтелект можна сформуванати на основі набору когнітивних схильностей, які визначають моделі мислення. Із зазначеного вище випливає, що інтелект є дещо більшим, ніж здібності, які лежать в основі інтелектуальної діяльності. Як наслідок, можна вважати, що інтелект – це, окрім уже зазначеного, певні якості характеру та схильності. Схильності пов'язані не лише з тим, що індивід може робити, а й з тим, до якої діяльності в нього є потяг. Інакше кажучи, схильності заповнюють прірву між здібностями і поступками індивіда. Такої точки зору дотримувався ще Дьюї, який зазначав, що знань методу недостатньо: має бути також бажання його застосувати, і це бажання – справа індивідуальних схильностей і характеру. Через п'ятдесят років цю проблему знову підняв Кавей, який вказував на неадекватність технічної підготовки спеціалістів за умови нехтування розвитком супровідних характерологічних рис.

Щоб бути точними, потрібно зазначити, що здібнісно-центровані теорії інтелекту не є універсальними. Декілька сучасних теорій інтелекту фокусуються на ментальних механізмах і контекстах, які підкреслюють інтелектуальну поведінку й уникають фокусування виключно на наборі здібностей, умінь та знань, якими володіє індивід. Одними з перших серед них були триархічна теорія інтелекту Стернберга і теорія Даса і Джармена. Серед новітніх теорій чільне місце займає також концепція інтелектуального характеру, що охоплює такий спектр схильностей, як допитливість, скептицизм і відкритість мислення, які не лише формують, а й мотивують інтелектуальну поведінку. Водночас, хоча сучасні дані незаперечно вказують на той факт, що емоції впливають на мислення та позначаються на поведінці



індивіда, здібнісно-центровані підходи домінують, коли ми формулюємо запитання стосовно природи інтелекту, розробляємо обстежувальні методики чи намагаємося його розвинути в навчальній обстановці.

Наведені вище результати знаходять узагальнення в ідеї Брушлінського, згідно з якою людина – це найвища системна цілісність усіх її складних і суперечливих якостей, насамперед психічних процесів, властивостей і станів, її свідомості та несвідомого. Така цілісність формується у процесі історичного й індивідуального розвитку.

Щоб окреслити інтелект як психічний феномен у рамках концепції системної цілісності, необхідно назвати функції мозку та виокремити найважливіші з них. Більш ніж вікова історія анатомічних, морфофункціональних, біохімічних, нейрофізіологічних і психофізіологічних досліджень асиметрії великих півкуль головного мозку людини, як вказують Фінгелькурц і Червоний, свідчить про існування особливого білатерального принципу побудови й реалізації таких найважливіших функцій мозку, як сприймання, увага, пам'ять, мислення й мова.

З іншого боку, переосмислити інтелект людини як психічний феномен можна, якщо розглядати її як суб'єкт психічної діяльності. Ця точка зору знайшла відображення в роботах Абульханової, Ананьєва, Виготського, Леонтєва, Рубінштейна. На основі зазначеного методологічного підходу було проведено експериментальні дослідження з вивчення ролі практичної діяльності в розвитку психіки (Запорожець, Ананьєв, Венгер). Характерною ознакою цих робіт є їх аналітичність. Автори прагнули довести складну будову пізнавального процесу, виявити роль активних дій у ньому, обумовленість розвитку пізнавальних здібностей практичною діяльністю тощо. Безсумнівно, що такий підхід був не тільки можливий, а й необхідний на тому етапі пізнання. Подальша реалізація зазначеного методологічного підходу привела до необхідності вивчення залежності ефективності пізнавальних процесів від мотивів, цілей і завдань, що спонукають і направляють активність суб'єкта діяльності. Однак, ці дослідження будувались в основному за схемою вивчення залежності продуктивності пізнавальної діяльності від мотивації, цілей і завдань. Якісна специфіка пізнавальних процесів, їх структура й особливість пізнавальних дій вивчалися при цьому недостатньо. Як наслідок, акцентування уваги на ролі предметної діяльності в розвитку психічних функцій відсунуло на задній план розгляд біологічних механізмів пізнавальних процесів у роботах психологічного характеру.

Потрібно зазначити, що впродовж останніх 50-ти років було виконано значну кількість досліджень, присвячених з'ясуванню суті інтелекту. Причому особливе значення мають дослідження специфічних конструктів, що виходять за межі концепції загального (інваріантного) інтелекту. Зокрема у 60-х рр. XX ст. зростає кількість учених, які досліджують нейропсихологічні процеси, що знаменують прихід так званої когнітивної революції і насамкінець виводить дослідників на ту траєкторію



наукового пошуку, яка веде до трактування інтелекту в термінах розумної поведінки індивіда.

Поведінку визначають певним чином як організовану діяльність, що здійснює зв'язок організму з навколишнім середовищем. Тоді як у людини внутрішній свідомий план диференційований від зовнішньої поведінки, у тварин психіка та поведінка утворюють безпосередню єдність, так що вивчення їхньої психіки необхідно включається як компонент у вивчення їхньої поведінки.

У значному різноманітті конкретних актів поведінки, які доводиться спостерігати в індивідів на різних щаблях еволюційних сходів, виділяють три основних, різних за своєю психологічною природою, типи поведінки: інстинктивна поведінка, навички й розумна поведінка. Спочатку увага дослідників переважно була спрямована на те, щоб виявити їх відмінні риси й один від одного відмежувати. Неодмінно постає питання про їх взаємозв'язки. Адже лише розкривши їх відмінності, взаємозв'язки й взаємні переходи, а також усвідомивши, як ці різні за своєю психологічною природою типи поведінки сплітаються в конкретній поведінці в складну єдність, функціонуючи одна усередині іншої, можна зрозуміти їхню істинну природу й ефективні шляхи їх розвитку.

Розвиток психологічно різних типів поведінки відбувається в результаті боротьби двох антагоністичних, внутрішньо суперечливих тенденцій спадковості й мінливості, фіксованості й лабільності. У кожному типі поведінки певною мірою представлена як одна, так й інша (як фіксованість, так і лабільність), але їх співвідношення, їх частка у процесі розвитку змінюється, і ця зміна призводить на деяких вузлових точках розвитку до якісних змін типу поведінки.

Поведінка тварин є інстинктивною. Усі форми їхньої поведінки будуються на основі біологічних форм існування, виробляючись у процесі пристосування до середовища. За своєю мотивацією всі вони виходять із неусвідомлених, сліпо діючих біологічних потреб. В інстинктивних діях переважає фіксованість за рахунок лабільності: для них характерною є відносна стереотипність; різні індивідуальні акти інстинктивної поведінки в різних індивідів того самого виду залишаються переважно наче в рамках однієї загальної структури. Так, пташенята, які вилупилися в інкубаторі й виховані у вольєрі, які ніколи не бачили того, як їхні батьки або взагалі птахи того ж виду будують гнізда, завжди будують гнізда переважно того ж типу, що і їхні предки.

Інстинкти розуміють як дії або акти поведінки, що з'являються одразу наче готовими, незалежно від привчання, від індивідуального досвіду, будучи спадково закріпленим продуктом філогенетичного розвитку. Як наслідок, каченя, яке щойно вилупилося з яйця, будучи кинутим у воду, починає плавати, курча, яке щойно вилупилося з яйця, починає клювати. Це вміння не вимагає вправляння, привчання, особистого досвіду тощо.



Коли йдеться про спадковість, філогенетичну закріпленість або вродженість інстинктивної дії, потрібно враховувати, що кожен конкретний акт поведінки включає в єдності й взаємопроникненні і спадкоємні, і придбані компоненти. Розвиток форм поведінки, що є продуктом філогенезу, у кожного індивіда опосередковується його онтогенезом. У деяких випадках, як показують дослідження інстинкту, інстинктивні дії фіксуються лише в процесі їх виконання, потім уже зберігаючи сталий для них шаблон (Верлен). Таким чином, не доводиться протиставляти спадкоємне в інстинкті й придбане в інших формах поведінки (навичці).

Інстинктивні дії характеризуються об'єктивною доцільністю, тобто пристосованістю чи адекватністю стосовно певних, життєво важливих для організму ситуацій, відбуваючись, однак, без усвідомлення мети, без передбачення результату, чисто автоматично.

Можна навести чимало прикладів доцільності інстинктивних дій, які відбуваються без знання й урахування їх наслідків, проте їхня доцільність для організму є беззаперечною. Самка листоверта, виготовляючи з аркуша берези лійку, в яку вона відкладатиме яйця, попередньо його розрізує, щоб можна було його згорнути відповідно до розв'язку цього завдання, який був запропонований Гюйгенсом для побудови еволюти на основі евольвенти. Бджола будує стільники так, ніби вона володіє математичними методами розв'язання завдань на максимум і мінімум: на найменшому просторі з мінімумом матеріалу вона будує стільники, що мають за даних умов максимальну місткість.

Доцільність інстинкту зробила його улюбленим дітищем метафізичної телеології, починаючи з наївних телеологічних міркувань про доцільність інстинкту як доказ мудрості творця й закінчуючи витонченою віталістично-спірітуалістичною концепцією Бергсона, яка протиставляє інстинкт інтелекту як більш глибоку чинність, пов'язану з джерелами творчого життєвого пориву, який переважає інтелект надійністю власних досягнень: інтелект завжди досліджує і досить часто, якщо не здебільшого, помиляється; інстинкт ніколи не шукає й завжди знаходить. Зазначена доцільність дала привід трактувати інстинкт як розумні дії, що спадково закріпилися й автоматизувалися (Романес, Вундт).

Не важко переконатися в тому, що доцільність інстинкту нерозривно пов'язана з його недоцільністю. Доцільність інстинктивної поведінки має далеко не такий абсолютний характер, як це іноді видається. Поряд із фактами, що свідчать про високу доцільність інстинкту, є не менше фактів, що свідчать про його виняткову сліпоту. Так, бджола настільки ж старанно буде закупорювати стільник, у якому проткнуте дно, як і тоді, коли все було б в порядку. Гагарка, яйце якої під час польоту за їжею було перекладено в інше місце, після повернення сідає з математичною точністю на своє місце, ретельно гріє й висиджує площадку на скелі, нітрохи не піклуючись про яйце, що перебуває в полі її зору.



Очевидно, що доцільність інстинкту є нічим іншим, як пристосованістю до певних умов, що є життєво важливо для існування організмів даного виду. І вона має бути предметом не метафізичного міркування, а наукового пояснення, що вимагає з'ясування механізмів інстинктивної дії. Вважається, що головними механізмами, за допомогою яких здійснюються інстинктивні дії, є безумовні рефлекси.

На підставі цього було зроблено спробу звести інстинкт до рефлексу, визначивши інстинктивну дію як ланцюговий рефлекс, тобто як ланцюг припасованих один до одного рефлексів, так що попередній слугує подразником для наступного. Однак така спроба не є дієвою з низки причин. Насамперед ця концепція дискусійна в генетичному аспекті. Дослідження Когхілла і Херріка дають експериментальні підстави припускати, що рефлекс, не є генетично первинною формою, з якої інтегровано випливають складні цілісні реакції організму. Спочатку з'являються мало диференційовані цілісні реакції організму, з яких потім виділяються окремі рефлекторні дуги. Разом із тим, ускладнюється структура, спочатку аморфної, цілісної реакції.

Інстинкт не зводиться до простої суми або ланцюга рефлексів також тому, що як тип поведінки він не вичерпується сукупністю механізмів, за допомогою яких здійснюється, а припускає певну мотивацію, якою визначається або регулюється дія цих механізмів. Істотна особливість інстинктивної дії в тому, що джерелом мотивації є певний органічний стан або зміна цього стану, зумовлена фізіологічними змінами в організмі (зокрема, ендокринною системою, що зумовлює діяльність статевих залоз при дозріванні). Цей органічний стан робить для тварин особливо значущими певні подразники й направляє їх дії. Зі зміною цього стану змінюється ставлення тварини до об'єктів оточення. Так, одні подразники втрачають свою значущість, а інші, колись байдужі, її здобувають. Залежність від органічного стану, значущості подразників, спрямованості діяльності й об'єднання різних реакцій у ціле відрізняє інстинктивну дію як тип поведінки від простої суми рефлексів. Обмеженість мотивації поведінки органічними станами й змінами відрізняє інстинктивну поведінку від інших, більш високих, її типів.

Як бачимо, інстинктивна поведінка характеризується специфічним способом мотивації та специфічними механізмами виконання. Інстинктивна дія – це складна дія, що впливає з органічної мотивації (з біологічних потреб) і виконується за допомогою первинно автоматичних реакцій. Але, хоча інстинктивна діяльність здійснюється автоматично, за допомогою фіксованих механізмів, вона докорінно відрізняється від чисто рефлекторної дії, оскільки включає деяку частку лабільності.

Сліпота багатьох інстинктивних дій та їхня недоцільність при нестереотипних умовах пояснюються насамперед тим, що багато інстинктивних дій викликаються умовним подразником, що філогенетично закріплювався як сигнал, що викликає відповідні дії без належної диференціації тих об'єктів, на які спрямовується



інстинктивна дія. Сліпими є інстинктивні дії, які впливають із *відчуття* окремих властивостей без сприйняття того предмета, на який спрямовується дія, і відбуваються у вигляді реакцій на окремий сенсорний подразник.

У природних умовах на тварин діє не ізольований і штучно виділений зовнішній подразник, а їх сукупність, створюючи певну ситуацію. Остання перебуває у взаємозв'язку з внутрішнім станом організму. Під регуляційним впливом цього стану, що створює готовність діяти в певному напрямі, і розгортається діяльність. У процесі діяльності конкретна ситуація у взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх умов безупинно змінюється. Навіть просте переміщення тварини з одного місця на інше змінює для неї ситуацію. Разом із тим, у результаті діяльності може змінитися і внутрішній стан тварини. Таким чином, у результаті дій тварини змінюються умови, у яких вони протікають, що не може не викликати зміни й самих дій. Поведінка тварини не фіксована від початку до кінця. Запуск тих або інших рефлексів, тих або інших сенсомоторних реакцій обумовлений умовами, що змінюються, у яких протікає діяльність тварини, і самою цією діяльністю. Як будь-яка дія живого організму, у процесі здійснення вона змінює умови свого протікання й саме тому змінюється. Здійснюючись за допомогою відносно фіксованих механізмів, інстинктивна поведінка, однак, не є механічним актом. Саме тому інстинктивні дії можуть бути певною мірою пристосованими до ситуації й змінюватися відповідно до зміни ситуації.

Відрізняючись від індивідуально-мінливого типу поведінки (навички) й розумної поведінки (інтелекту), інстинкт тісно з ними пов'язаний. У поведінці кожної тварини, узятій в її конкретній реальності, зазвичай функціонують у єдності й взаємопроникненні різні типи поведінки, а не один лише ізольований інстинкт. Так, кловання в курчати – це інстинктивний механізм, що сформований ще до моменту народження. Проте варто зауважити, що спочатку курча клеє і зерна, і маленькі камінчики тощо. Лише потім воно навчається відрізняти зерна й починає клувати лише їх. Таким чином, біологічно важливий акт харчування здійснюється за допомогою реакцій, у яких інстинкт і навичка сплетені. Тут навичка функціонує наче всередині інстинкту. Точно так само всередині інстинкту можуть функціонувати елементи інтелекту. В одному з дослідів горіхи на очах у ворони накрили невеликими глечиками. Ворона дзьобом збивала їх і діставала горіхи, але, схопивши горіх, вона робила спробу захопити й глечик – у результаті горіх випадав з її дзьоба. Тоді ворона брала горіх, поміщала його в глечик і, схопивши дзьобом глечик, забирала його разом з горіхом. Як відомо, ворона належить до птахів, які запасують їжу, ховаючи її в порожні ємності. У ворони добре розвинене сприйняття порожніх ємностей, тому що з цим для неї пов'язана заготівля їжі. У цьому контексті поведінку ворони можна у цьому випадку трактувати як інстинктивний акт. Однак це не виключає того, що цей акт проявляється на грані дії розумного. В основі розумних



інстинктивних дій, пристосованих до різних ситуацій, у більшості випадків лежить узагальнене сприйняття просторових властивостей, загальних для багатьох ситуацій, коли інстинктивна дія детермінується виразним, досить диференційованим і генералізованим сприйняттям предметів і деяких загальних, зокрема просторових, властивостей ситуації. У цих випадках інстинктивні дії вражають своєю розумністю, тобто адекватністю ситуації.

Інстинкти притаманні живим істотам на різних рівнях розвитку. Зокрема відомо, яку важливу роль інстинктивна поведінка відіграє у бджіл і мурах. Також яскраві приклади інстинктивної поведінки спостерігаються в птахів. Про інстинкти говорять і стосовно людини, проте на різних щаблях або рівнях розвитку – це, мабуть, різні інстинкти. І відмінності в характері й рівні інстинктивної поведінки пов'язані з особливостями рецепції, з тим, як диференціюються подразники інстинктивних дій, наскільки диференційовано та генералізовано сприймаються об'єкти, на які спрямована інстинктивна дія, а також зі ступенем шаблонності й стереотипності інстинктивної дії. Причому характер рецепції й характер дії є взаємозалежними.

Якщо говорити про інстинкти людини, то це інстинкти, які докорінно відрізняються від інстинктів тварин. Недарма для їх позначення вводять термін «потяг». Для переходу від інстинктів тварин до потягів людини потрібні були корінні зрушення в розвитку – перехід від біологічного розвитку до історичного, а цим зумовлений розвиток свідомості.

Спостерігаючи поведінку тварин уже на ранніх щаблях розвитку, ми зустрічаємо індивідуально-мінливий її тип – навичку. Під навичками розуміють такі реакції або дії, які виникають на основі учіння чи індивідуального досвіду та функціонують автоматично.

Оскільки спочатку інстинктивні дії мають дифузійний характер, а індивідуально-мінлива поведінка має у своєму розпорядженні обмежений репертуар реакцій, адже навичка й інстинкт не розходяться ще такою мірою, як згодом. У ході подальшого розвитку кількісні розходження накопичуються, а індивідуально-мінливі форми, диференціюючись, виділяються з первинної єдності з інстинктами.

Навіть хробака можна видресувати, користуючись електричним струмом як безумовним болючим подразником, щоб він проходив нескладний лабіринт у певному напрямку. Таргана можна навчити, щоб він обходив пофарбоване в певні кольори поле, якщо впродовж деякого часу пропускати по ньому електричний струм щораз, як тарган забіжить туди.

Навички на різних щаблях розвитку, з одного боку, за своєю сліпотою межують з тими інстинктами, на основі яких вони виробляються, а з іншого – за своєю розумністю наближаються до проявів справжнього інтелекту. Характер і рівень навички істотно залежить насамперед від двох умов, що тісно пов'язані між собою: від того, як сприймається ситуація, у якій виробляється навичка; від диференційованого



й узагальненого характеру сприйняття; від організації самої дії, від фіксованого й шаблонного або мінливого й лабільного характеру навички.

Характер навички істотно залежить від характеру сприйняття, від того, як у сприйнятті диференціюються й узагальнюються ті умови, з якими в навичці пов'язується відповідна дія. Проілюструємо зазначене на прикладах.

У досліді з проблемною кліткою собаку навчили відмикати клітку, щоб дістатися до їжі, натискаючи на важіль, що перебував з тієї сторони, де стояв експериментатор. Коли клітку повернули на 180° , собака знову підійшла до того місця, де стояв експериментатор, і стала виконувати ті самі рухи, за допомогою яких вона відкривала клітку, направляючи їх, однак, не на те місце в клітці, у якому перебував важіль. Собака, мабуть, фіксувала рух, яким вона відкривала важіль, беручи до уваги не важіль, а положення експериментатора. Потрібно було проводити нове тренування, настільки ж тривале, як і перше, щоб навчити собаку виконувати відповідні рухи з протилежної сторони, де після повороту клітки перебував важіль. Новий поворот клітки на 90° викликав необхідність у новому тренуванні. Очевидно, собака, здійснюючи рух, яким відкривався важіль, усе ще не диференціювала важіль за певними просторовими ознаками, які слугували їй умовними сигналами, а орієнтувалася лише на експериментатора. Лише після низки повторень собака навчилася шукати важіль і стала відкривати дверцята клітки незалежно від її положення. Поки важіль – предмет, на який об'єктивно повинна спрямовуватися дія, не виокремлений з оточення, навичка собаки мала шаблонний характер, будучи прив'язаною лише до однієї спеціальної ситуації, до одного певного положення клітки. Навичка ставала більш гнучкою, пристосованою до різних ситуацій, у міру того, як предмет, на який потрібно направляти дію, виокремлювався в сприйнятті з оточення.

Таку саму істотну роль, як диференційованість, відіграє й належна узагальненість сприйняття. Так, щоб навичка, вироблена на важелі певної форми, величини, кольору, набула повної гнучкості, потрібно з усіх приватних і несуттєвих властивостей важеля виділити загальні механічні його властивості. Гнучкість навички, адекватне її перенесення на різні ситуації, істотно залежить від вичленовування в сприйнятті з різноманітних ознак, істотних для дії, що закріплюється в навичці.

Як бачимо, дія, що закріпилася у вигляді навички, буде відбуватися у всіх тих умовах і лише в тих умовах, яким вона адекватна, якщо умови, з якими пов'язана ця дія, диференціюються в сприйнятті й представляються в їх загальних властивостях. Однак залежність навички від сприйняття умов, з якими пов'язується дія, не є однобічною. Не лише вироблення навички залежить від належної диференціації й генералізації умов, якими детермінується дія, а й диференціація й узагальнення сприйняття відбувається в результаті дії.

Навичка характеризується фіксованою або лабільною організацією дії. На одному полюсі щодо цього стоїть навичка, у якій зафіксована певна система рухів,



а на іншому – навичка, у якій зафіксована лише загальна схема дії, у різних випадках здійснювана за допомогою будь-яких рухів, послідовність яких залежить від конкретних умов ситуації. Звісно, кожна навичка містить у собі ту або іншу міру фіксованості та лабільності. Аналогічно можна сказати про дію, що закріпилася у вигляді навички і здійснюється різноманітними рухами.

Відмінності навичок у змісті фіксованості й лабільності позначаються на механізмі їх функціонування. Навички, у яких переважає фіксованість, а певна сукупність рухів закріплена в строгій послідовності, функціонують, переносяться з однієї ситуації на іншу на підставі спільності елементів. Навички, у яких панує лабільність, у яких закріплена головним чином загальна схема дії, здійснюваної в певних ситуаціях за допомогою різних рухів, функціонують і переносяться з однієї ситуації на іншу на підставі спільності узагальненої структури. Утворення навичок на основі спільності елементів і генералізації не виключають одна одну. Насправді має місце як перше, так і друге, кожне на різному щаблі розвитку. Помилковість як теорії загальних елементів Торндайка, яка декларує, що перенесення в навичці ґрунтується на спільності елементів, які належать до складу здійснюваних у вигляді навичок дій, так і теорії генералізації Джемса, що пояснює перенесення спільністю структури, полягає лише в тому, що автори цих теорій неправомірно переносять те, що специфічне для одного щабля розвитку, на навичку загалом.

Лабільність або варіативність і фіксованість або константність навички є зворотним боком диференційованості й узагальненості сприйняття ситуації. Прикладом лабільної, нефіксованої навички може слугувати навичка пацюка, який, навчившись пробігати через лабіринт, зумів також і пропливти через нього, коли той наповнили водою, хоча для цього довелося зробити зовсім іншу сукупність рухів, яким пацюк не навчався. Лабільність цієї навички визначається тим, що в пацюка закріпилася не послідовність рухових реакцій, а загальна схема шляху. Для цього необхідно було, щоб він сприйняв ситуацію, у якій вироблялася навичка, у її загальних просторових властивостях.

На різних щаблях розвитку навичка має різний конкретний зміст, що змінюється, розвивається. На нижчих щаблях розвитку, зокрема, коли навичка детермінується умовними сигналами, вона за своєю сліпотою мало чим відрізняється від сліпого інстинкту, також детермінованого спеціальними сигналами. Оскільки інстинкти закріплюються в процесі філогенетичного розвитку реакціями на умовні подразники, то можна припустити, що генетично інстинкти й навички мають одну загальну основу, або корінь, з якого вони потім розвилися по розбіжних лініях у порядку «роздвоєння єдиного». У процесі цього розвитку по розбіжних лініях дедалі більше загострюється протилежність між інстинктами та навичками, між спадково фіксованими й мінливими формами поведінки. Причому роздвоєння не скасовує внутрішніх взаємозв'язків.



Якщо навичка, з одного боку, зближається з інстинктом, то з іншого – там, де дія направляє диференційованим і узагальненим сприйняттям ситуації й навичка здобуває нешаблонний узагальнений характер, вона наближається до розумної дії. У випадку такої навички у сприйнятті ситуації ми маємо інтелект у згорнутому вигляді, так само як на наступних щаблях, коли домінує інтелект, навичка функціонує всередині інтелектуальної дії, оскільки будь-яка інтелектуальна дія завжди містить у собі й навички; вони взаємно проникають одне в одного.

За єдності й взаємопроникнення навички й інтелекту, вони все одно є істотно різними. Між навичкою й інтелектом існують не лише відмінності та єдність, а й внутрішня протилежність, протиріччя. Поза цією єдністю й внутрішніми протиріччями не можна зрозуміти розвиток навички. Розвиток інтелекту неможливий без того, щоб не відбувся злам первинного автоматизму. Автоматична дія може перебувати в більшій або меншій відповідності з об'єктивно-істотними умовами ситуації, змінюючись відповідно до них. У цьому сенсі можна говорити про розумність або про елементи інтелекту усередині навички. Однак дія, яка від початку складається й протікає автоматично, не може відбуватися відповідно до нових умов й згідно з ними перебудуватися, одразу ж як нові умови цього зажадають, а саме це істотно характеризує справді розумне, свідомо регульовану дію. Виникнення в ході еволюції такої дії, що пов'язана з розвитком інтелекту, створює стрибок, розрив безперервності в розвитку індивідуально-мінливих форм поведінки: воно означає корінну зміну в співвідношенні лабільності й фіксованості, боротьба між якими проходить через всю історію розвитку поведінки. Між розумною, свідомо регульованою дією й первісними автоматизмами виникає протиріччя. Однак лабільність і фіксованість не є лише зовнішніми протилежностями. На основі лабільної, розумної, свідомо регульованої поведінки знову виникають фіксованість, автоматизм, утворюється новий вид навички. Будь-яка навичка – це автоматизм. Варто зауважити, що існує два види автоматизму, які докорінно відрізняються: первинні автоматичні дії, які від початку протікають таким чином, і вторинні автоматичні дії, які спочатку відбуваються не автоматично й потім шляхом повторення або вправлення закріплюються, фіксуються, автоматизуються. Відповідно до цього існує два види навички, які докорінно відрізняються: навички як первинно автоматичні дії, які мимоволі формуються на засадах інстинктивної мотивації в результаті ненавмисного збігу обставин, і навички, які свідомо виробляються в процесі навчання за допомогою навмисного закріплення чи автоматизації дій, які спочатку відбуваються не автоматично.

Обидва види навичок істотно відрізняються між собою. Як їх утворення, так і їх функціонування підпорядковуються різним закономірностям. Різними є насамперед їх механізми. Механізмом первинно автоматичних навичок є умовні рефлекси. Вони утворюються за допомогою механізму тимчасових зв'язків. Навички другого виду формуються, окрім істотного для їх закріплення механізму умовних рефлексів,



шляхом використання механізмів інтелектуального порядку – узагальнених значенських зв'язків.

Відмінність між цими двома видами навичок не лише кількісна, а й якісна. Навички другого виду властиві лише людині (хоча їй притаманні не тільки свідомо сформовані навички, а й ті, що утворені мимоволі). Для розвитку навичок другого виду потрібні були корінні загальні зрушення в розвитку: перехід від біологічного розвитку до історичного й пов'язана з ним поява інтелектуальних форм пізнання та свідомих форм поведінки, характерних для людини.

Навички є не стільки специфічним зовсім самостійним типом поведінки, скільки компонентом або механізмом, який будується чи на основі інстинктів з їх органічною та природною мотивацією, чи на основі вищих форм свідомої поведінки з їх історично зумовленою мотивацією.

Експериментальному дослідженню навичок присвячена значна кількість наукових розвідок. Особливе місце серед них посідає класична праця Торндайка «Animal Intelligence». Строгою об'єктивністю методів дослідження поведінки тварин Торндайк поклав кінець наївному антропоморфізму, який панував у колишній порівняльній психології, яка для пояснення поведінки тварин привносила в нього складні форми людської свідомості, і відкрив нову епоху в зоопсихології.

Але поряд з позитивними ці методи породили негативні тенденції. Якщо в порівняльній психології до Торндайка панувала антропоморфізація психології тварин (Леб, Бер, Бет, Ікскул), то після в ній почала домінувати «зоологізація» психології людини. Форми та механізми поведінки, установлені для тварин, почали механічно переносити на людину. Як наслідок, Торндайк, не будучи ортодоксальним біхевіристом, об'єктивно поклав початок біхевіоризму.

Загалом, досліди Торндайка були задумані для дослідження інтелекту тварин (кішок, собак, нижчих мавп), але згодом їх результати почали поширювати на людину. Мета полягала в тому, щоб на примітивних, простих, а отже і більш доступних для аналізу формах експериментально розкрити, як саме в індивідуальному досвіді виробляються дії, що відповідають новим ситуаціям, і відбувається розв'язування завдань.

На підставі аналізу процесу учіння Торндайк виводить положення, на якому він будує свою теорію: розв'язування завдань у тварин має випадковий характер, тобто воно не засноване на розумінні. Розв'язок завдання є не свідомим продуктом розуміння, а лише механічним результатом випадку. Розуміння не відіграє ролі у виробленні навички, адже створюється в результаті випадкових рухів за методом проб і помилок. Тварина здійснює випадкові рухи, з яких механічно відбираються й закріплюються правильні розв'язки.

Процес механічного вироблення навичок, згідно з вченням Торндайка, відбувається відповідно до законів вправлення, ефекту й готовності. Відповідно до закону



вправління, міцніше закріплюється той рух, який частіше повторюється. Відповідно до закону ефекту, частіше повторюється, той рух, який дає позитивний ефект або задоволення. Відповідно до закону готовності, для того, щоб утворилася навичка, потрібна готовність організму. У поняття готовності Торндайк включає декілька моментів, а саме: зрілість нервових механізмів, нестомленість окремих органів, загальна установка.

Варто зазначити, що кожен із законів Торндайка має певну фактичну основу, однак задовільної загальної теорії вони не дають. Насамперед утворення навичок, відповідно до теорії згаданого вченого, не означає виникнення чогось нового, а лише відбір певних комбінацій з-поміж уже наявних реакцій. Хоча навичка виробляється в індивідуальному досвіді, вона за своєю суттю не є новотвором, а отже, проблема розвитку скасовується.

До того ж, результати дослідження, проведеного з тваринами, Торндайк безпосередньо переніс на людину й застосував до педагогічного процесу. Твердження, що навичка завжди виробляється за допомогою проб і помилок із зовсім випадкових хаотичних реакцій, вимагає критичного ставлення. Стосовно мавп, навіть нижчих, досліди Рогинського показали, що навички в них виробляються не шляхом проб і помилок, не в результаті хаотичних рухів і випадкових правильних рішень, однак і не в результаті раптового розуміння на зразок інсайту. Вироблення навичок у нижчих мавп, яких спостерігав Рогинський, відбувалося в результаті проб, але проб не хаотичних і зовсім випадкових, а спрямованих в певному руслі. Хаотичні реакції, зовсім випадкові рухи, позбавлені спрямованості, з'являлися лише у випадку надважких для тварин завдань.

Загалом теорії Торндайка про роль навичок можна протиставити два положення:

- 1) на вищих щаблях розвитку існують не лише навички, а й принципово, якісно відмінні від них форми справді інтелектуальної, осмисленої поведінки;
- 2) виникнення в процесі розвитку вищих форм інтелектуальної поведінки означає не просто надбудову над навичками нових форм, які не зводяться до них, а й перебудову самих навичок. Включаючись у структуру інтелектуалізованої поведінки, навички перетворюються: створюється новий тип навички.

По-іншому розв'язується проблема навички й учіння в дослідженнях Толмена («*Purposive Behavior in Animals and Men*»). На великому експериментальному матеріалі Толмен показав на прикладі навички безпомилкового пробігу лабіринтом, що вона включає два компоненти: знання лабіринту й використання цього знання для пробігу лабіринту найкоротшим шляхом до місця, де тварина отримує корм або волю. Ці два компоненти в процесі навчання часто об'єктивно розчленовуються на два різних поведінкових акти, які впливають з різної мотивації. Для цих форм поведінки привабливими й характерними є різні об'єкти і способи дій. Основою



навчання є потреба в орієнтуванні. Нова ситуація або її зміна викликає орієнтовну або дослідницьку поведінку, відмінну від виконання практичного завдання – оволодіння їжею тощо. Коли перед твариною постає практичне завдання (досягти годівниці), то вона обирає найкоротший шлях, зневажаючи деталями приміщення (направляючись прямо до їжі). За такого підходу для тварини довгі шляхи виявляються більш придатними, ніж короткі; самі рухи тварини при цьому повільні й обережні, тварина на шляху обнюхує стіни, кути, по декілька разів повертається на те саме місце. Коли тварина не дуже голодна, то орієнтовна чи дослідницька поведінка переважає над поведінкою, безпосередньо спрямованою на практичне завдання. Причому навчання проявляється опосередковано через його використання у виконанні практичного завдання, але воно є в цій практичній діяльності тварини специфічним компонентом. Його специфічність об'єктивно проявляється в тому, що іноді ця орієнтовна, дослідницька діяльність з компонента виділяється в особливий поведінковий акт, спрямований на навчання, що залишається схованим для спостереження, поки воно не виявляється в поведінковому акті, що безпосередньо спрямований на виконання конкретного завдання. На думку Толмена, саме цим компонентом навчання в цьому специфічному змісті, відмінному від навички як простого виконання завдання, визначається його відмінність від будь-якого іншого процесу. Таким чином, визначальними в поведінці є пов'язані пізнавальні й мотиваційні компоненти.

Водночас варто зазначити, що над цими результатами Толмен звів методологічну будову, яка являє собою складну амальгаму з біхевіоризму, гештальтизму, механіцизму й телеології, яка, безперечно, підлягає критиці. Однак факт, зазначений вище і виділений з подальших спекулятивних побудов, є капітальним. Психологічне дослідження еволюції типів поведінки має зосередитися саме на ньому – на розвитку мотиваційних і пізнавальних компонентів поведінки.

Вирішальний за своїм значенням для генезису людської свідомості розвиток психіки, відштовхуючись від індивідуально-мінливої поведінки (навички), яка відбувається за методом проб і помилок, здійснюється у напрямку до найвищого типу поведінки, а саме – до розумної поведінки, зумовленої наявністю інтелекту.

Зачатки інтелекту з'являються у тварин у рамках інстинктивної поведінки. Форми поведінки, що пов'язані з зачатками інтелекту, у тварин проростають з інстинктивної мотивації, пов'язаної з органічними, біологічними потребами. Варто згадати, якщо в інстинктивних реакціях поведінка скована видовим минулим, то в навичках вона зв'язана індивідуальним минулим. У поведінці, що заснована на навичках, на функціональних стереотипах, які виробилися в процесі індивідуального розвитку, наступний акт поведінки повторює попередній. Реагуючи на ситуацію стереотипною реакцією – навичкою, індивід реагує на неї як на минулу, адекватно ставлячись до неї, оскільки вона є повторенням попередньої. У цьому полягають



неминучі протиріччя між поведінкою і об'єктивними умовами ситуації, у якій вона відбувається.

З розвитком психіки пластичність поведінки істотно збільшується, причому завжди містить автоматичні, стереотипні компоненти у вигляді часткових операцій. Істотно змінюється співвідношення між послідовними (попередніми й наступними) актами поведінки і, разом із тим, співвідношення акту поведінки й ситуації, у якій він відбувається. З подальшим розвитком психіки поведінка набуває ознак розумної. Розумна поведінка насамперед визначається специфічним ставленням до об'єктивних умов, до ситуації, у якій вона здійснюється. Загалом вона стає адекватною до ситуації, доцільно використовуючи співвідношення між предметами для опосередкованого на них впливу. Водночас ця доцільна поведінка є новим для даного індивіда актом і виконується не наосліп, а в результаті пізнавального виділення об'єктивних умов, істотних для дії. Зазначене є доказом того, що розумна поведінка насамперед є керованою.

Розумна поведінка, що керована інтелектом, протиставляється інстинкту з його сліпотою, а також навичці з її автоматизмом. Разом із тим, елементи інтелекту наявні в контексті і інстинкту, і навички, а також вся історія розвитку інстинктів і навичок (особливо на вищих щаблях) нерозривно сплітається з розвитком інтелекту, на кожному щаблі в нових формах виявляючи єдність і протиріччя та взаємні переходи.

Розумною дією в широкому розумінні можна назвати будь-яку дію, що відповідає об'єктивним, істотним для конкретного завдання умовам. Розумною у цьому сенсі є дія ворони в наведеному вище прикладі на відміну від сліпої, нерозумної інстинктивної дії гагарки. Розумною у цьому сенсі є поведінка собаки, коли за будь-якого розташування клітки вона здійснює рухи, необхідні для того, щоб її відкрити за допомогою зачіпання важеля, на відміну від сліпої, нерозумної її поведінки, яку вона проявляла, коли під час повороту клітки й пересуванні важеля вдаряла по тому місцю, де він спочатку перебував.

Як бачимо, розумність поведінки визначається насамперед характером сприймання. Здатність диференціювати предмети в ситуації й реагувати на їх співвідношення, а насамперед – на просторові співвідношення предметів у зоровому полі, є первинною передумовою інтелекту в широкому сенсі. Ядро інтелекту становить здатність виділити в ситуації істотні для дії властивості в їх зв'язках і відношеннях, а також привести свою поведінку у відповідність до них. Причому істотні зв'язки засновуються на реальних залежностях, а не на випадкових збігах, на часових-умовно-тимчасових зв'язках. Виділити істотні для дії реальні залежності від випадкових часових-умовно-тимчасових зв'язків можна лише змінюючи ситуацію, тобто впливаючи на неї. Таким чином, розвиток інтелекту істотно зумовлений розвитком рухового апарату (як периферичного, так і центрального), а також



здатністю до маніпулювання й довільного руху. Суттєвою біологічною передумовою розвитку інтелекту є розвиток руки й зору, здатності здійснювати дії, які змінюють ситуацію під контролем зору, і в такий спосіб спостерігати результати власного впливу на навколишній світ. Як бачимо, спосіб дії не меншою мірою визначає образ пізнання, ніж образ пізнання – спосіб дії.

Відповідно до описаної залежності розвитку інтелекту від розвитку руки й зору, від здатності активно впливати на навколишнє й спостерігати результати цього впливу біологічні передумови інтелекту зароджуються в мавп, у яких маніпулювання розвивається під контролем високорозвиненого зору. Як бачимо, інтелект розвивається в людини в процесі історичного розвитку на основі праці. Змінюючи у своїй трудовій діяльності дійсність, людина пізнає її і, пізнаючи, змінює її. Тобто інтелект людини як апарат для пізнання дійсності й керівництва дією формується в процесі впливу на дійсність.

Причому інтелектуальна діяльність характеризується не лише своєрідними механізмами, а й специфічною мотивацією. Вона постає у вигляді практичної потреби і допитливості, специфічної форми інтересу до навколишнього. Було б неправильно приписувати цей інтерес якомусь специфічному дослідницькому імпульсу, що нібито закладено в природі мавпи або людини. Насправді цей інтерес, допитливість, цікавість є потребою, яка виникає в процесі діяльності, що розчленовує й змінює навколишні предмети. Інтерес, який спочатку проявляється в прагненні маніпулювати речами, саме цим маніпулюванням або, точніше, тими змінами, до яких воно призводить у речах, імовірно, головним чином первинно і породжується. Дослідницький імпульс – це насамперед інтерес до предмета, породжений тими змінами, яким він піддається в результаті впливу на нього.

Інтелект і розумна поведінка, що пов'язана з ним, є продуктами тривалого розвитку. Вони – це історичні поняття. Виникнувши в результаті розвитку, вони самі розвиваються. Розвиток інтелекту виражається у змінах не лише кількісних, але і якісних. Аналіз і синтез зароджуються в дії й спочатку здійснюються як практичні аналіз і синтез. Згодом в людини інтелектуальні операції стають не лише практичними, уплетеними безпосередньо в структуру дії, а також і теоретичними та більш опосередкованими.

Розвиток інтелекту супроводжується зміною інших типів поведінки; інстинкт, набуваючи дедалі більш лабільні форми, переходить у потяг, у якому закріпленний лише вихідний імпульс дії й завершальне його здійснення, а весь проміжний процес, від якого залежить, чи буде потяг задоволений, коли, як, за яких умов, переходить до інтелекту. Навичка перебудовується не менш радикально: у людини виникають навички, які сформовані на основі інтелектуальної діяльності. Так, за допомогою спеціального тренування або вправління інтелектуальна операція перетворюється в навичку.



Разом із тим, змінюються взаємини між інтелектом, навичкою й інстинктом. Спочатку елементи інтелекту укладаються всередині інстинкту й навички, проявляючись у не строго стереотипних, які змінюються стосовно до ситуацій, формах як першого, так і другого. Те, що в інтелекті представляється у вигляді узагальненої навички, варіативної в способах свого здійснення, є ще нерозчленованою єдністю навички й елементарних зачатків інтелекту. Недарма навченість тварин, їхня здатність змінювати свою поведінку на основі особистого досвіду, трактувалися розумом тварин. Ця не диференційована єдність згодом роздвоюється. Розвиток відбувається за допомогою роздвоєння єдиного на розбіжні лінії: з одного боку, диференціюються вищі специфічні форми інтелекту, а з іншого – усе ще відносно рутинні навички й сліпі інстинкти. У результаті, єдність між різними типами поведінки не розвивається, а стає лише більш диференційованою. Чітко відрізняючись, вони, разом із тим, і взаємно проникають. Якщо на ранніх щаблях розвитку інтелект або його елементи виступають усередині інстинкту або навички, то на вищих – інстинкт і навички функціонують усередині чи на засадах інтелекту, що осмислює, контролює й регулює їх.

Спроба побудувати теорію розвитку психіки на протиставленні інстинкту, навички й інтелекту отримала виразне вираження у теорії трьох шаблів Бюлера. Заслуга вченого полягає в тому, що він поставив проблему розвитку психіки тварин як проблему загальнопсихологічну, значення якої виходить далеко за межі спеціальних зоопсихологічних питань. Викладаючи історію поведінки тварин, Бюлер прагне показати, що описані ним генетичні шаблі – інстинкт, навичка й інтелект – не є випадковими, а виникають закономірно з внутрішньою логікою розвитку, що веде до більшої досконалості поведінки.

Проте теорія Бюлера викликає серйозні заперечення як суто фактичного, так і теоретичного характеру. Головні з них полягають у наступному. Прагнучи підкреслити якісні особливості різних шаблів розвитку психіки, Бюлер протиставляє їх один одному. У результаті кожен з них отримує однобічну характеристику, в яку не вкладаються реальні зоопсихологічні факти. Факти ж навпаки показують, що хоча інстинкти, навички й інтелект і постають своєрідними типами поведінки, існує, разом з тим, їх взаємопроникнення.

Те розуміння співвідношення шаблів розвитку психіки, що наведене в теорії Бюлера, не є виправданим і теоретично. Без урахування того, як усередині попереднього шабля розвитку психіки створюються умови для появи нового, вищого шабля, як усередині старого народжуються паростки нового, неможливо зрозуміти необхідність переходу до більш високих шаблів розвитку психіки, тобто неможливо зрозуміти процес розвитку як такий. Тому не випадково загальні погляди Бюлера на розвиток психіки мають не каузально-генетичний характер, як цього вимагає наукове мислення, а характер телеологічний. Так, перехід до вищих шаблів розвитку



психіки відбувається, на думку Бюлера, у зв'язку з іманентно-телеологічною необхідністю: недосконалість нижчих шаблів робить іманентно необхідним перехід до вищих. Завдяки тому, що вчений не ставить завдання розкрити процес підготовки переходів від одного шабля розвитку психіки до іншого, з його концепції зовсім випало одне з суттєвих питань, а саме – питання про розвиток усередині кожного шабля, еволюція інстинкту, навички й інтелекту. Природно, що остання обставина ще більше підкреслює відрив зазначених шаблів між собою.

Друга ключова причина утруднень, з якими стикається триступенева теорія Бюлера, полягає в тому, що, намагаючись показати внутрішню логіку розвитку поведінки тварин, разом із тим, дослідник незаконно відволікається від тих зовнішніх умов, у яких протікає розвиток, і від тих матеріальних анатомо-фізіологічних передумов, на засадах розвитку яких може розвиватися поведінка. З цього випливають два наслідки: по-перше, процес розвитку психіки у тваринному світі, трактований поза каузальними зв'язками з його матеріальною основою, випадає з загальної системи сучасних наукових даних про хід еволюції; складний і розгалужений шлях біологічного розвитку тварин перетворюється в контексті теорії Бюлера в процес, різні шаблі якого розміщуються на одній прямій лінії, розділеній на три строго обмежені відрізки; по-друге, учений не розкриває те, у чому полягають й чим пояснюються особливості описаних ним типів поведінки тварин, і як відбувається перехід до розумної поведінки людини. Це й неможливо показати, якщо відволіктися (як це робить Бюлер), від головного – від аналізу особливостей умов людського існування й способу життя людей – життя, заснованого на процесі суспільної праці.

Критика триступеневої теорії розвитку психіки Бюлера не знімає, однак, питання про шаблі розвитку, а й не звільняє від необхідності дати позитивну схему цього процесу. Причому потрібно врахувати весь фактичний матеріал еволюції типів поведінки – як той масивний матеріал, що ліг в основу розрізнення інстинкту, навички й інтелекту, так і матеріал про ранні доінстинктивні форми поведінки, що не врахований у цій схемі.

Загалом, у побудові цієї схеми виходили з того, що:

1) Різні шаблі в розвитку психіки визначаються зміною форм існування, матеріальних умов і способу життя, впливаючи на зміну останнього. Уміння тварин розв'язувати певні завдання, на основі якого судять про рівень їх інтелектуальних здібностей, не є плодом ізольовано взятих психічних даних. Воно істотно залежить від загальних біологічних особливостей тварини і від того, наскільки завдання їй адекватне. Наприклад, пацюки краще за мавп розв'язують завдання на проходження через лабіринт не тому, що вони розумніші за мавп, а тому, що це завдання є більш адекватним для тих специфічних здібностей, які мали розвинутися в них у зв'язку зі специфічними біологічними умовами їх існування. З цього випливає, що



наукове вивчення розвитку інтелектуальних здібностей у тварин не може замкнутися в абстрактному розгляді психічних здібностей, узятих самих по собі, а має базуватися на вивченні конкретних біологічних умов існування й життєдіяльності тварин;

2) Різні шаблі не нашаровуються лише зовні один на одного, а пов'язані між собою різноманітними відносинами й взаємними переходами; кожний наступний шабель є якісним новотвором, і перехід від одного шабля до іншого є стрибком у розвитку.

Відповідно до цього можна накреслити (як розвиток попередньої робочої гіпотези) таку схему:

Передісторичні (у контексті розвитку психіки) форми поведінки у найпростіших (у яких ще відсутня нервова система й спеціалізовані органи відчуттів) регулюються фізичними градієнтами, тропізмами тощо, тобто детермінуються переважно фізико-хімічними процесами. Розвиток психіки істотно пов'язаний із розвитком типів поведінки, які регулюються за посередництвом органів відчуттів і нервової системи. У типах поведінки можна виокремити два основні шаблі: а) засновані на біологічних формах існування, які виробляються в процесі пристосування організму до середовища, тобто несвідомі форми поведінки; б) засновані на історичних формах існування, які виробляються в процесі суспільно-трудової практики, що змінює середовище, тобто свідомі форми поведінки.

Психічний розвиток тварин зумовлений загальними закономірностями біологічного розвитку організмів в умовах певних їх взаємин із навколишнім природним середовищем. Натомість психічний розвиток людини зумовлений загальними закономірностями суспільно-історичного розвитку. Причому значення біологічних природних закономірностей не скасовується, а зберігається, але в опосередкованому й перетвореному вигляді.

Загалом, як уже зазначалося, з розвитком психіки пов'язують:

1) інстинктивну поведінку з такою залежністю функції від структури, за якої зміна поведінки стосовно життєво важливих ситуацій можлива лише в результаті зміни спадкоємної організації;

2) індивідуально-мінливу поведінку, яка поділяється на: а) ту, що ґрунтується на функціональних стереотипах, які виробляються в процесі індивідуального розвитку й адаптується до наявної ситуації, оскільки вона є повторенням уже попередніх ситуацій (на зразок навичок); б) керовану інтелектом.

3) розумну поведінку, у контексті якої виділяють два етапи, що зумовлені рівнем суспільної практики: на першому – ідеї безпосередньо уплетені в практичну діяльність і в матеріальне спілкування людей; на другому – з практичної діяльності виділяється теоретична складова, у зв'язку з чим істотно перебудовуються й змінюються всі конструкти психіки.



У процесі розвитку в межах зазначених типів поведінки, притаманні їм форми не нашаровуються одна на одну, а переходять одна в одну. Так, перехід від поведінки, регульованої градієнтами, фізико-хімічними процесами, до поведінки, яка регулюється за посередництвом органів відчуттів і нервової системи й охоплює чутливість, тобто примітивні форми психіки, опосередковується виникненням нервової системи. Подальший розвиток психіки – виникнення більш складних інстинктивних форм поведінки – можна пов'язати з виникненням дистантарецепторів, які виділяються з контактарецепторів у зв'язку зі зниженням їх порогів.

Ознаки, які характеризують той чи інший тип поведінки, також є взаємозалежними. Так, в інстинктивних формах поведінки спадковість і мінливість перебувають в єдності. Це виражається у спадкоємній мінливості самих інстинктів, які у своїй спадкоємній фіксованості є продуктами еволюції, а також у тому, що інстинктивні форми поведінки в кожного індивіда опосередковані його індивідуальним розвитком, фіксуючись протягом ембріонального періоду або, навіть, у перших діях постембріонального періоду, на що вказує Верлен. У реальній поведінці тварин того самого виду, звісно, представлена не одна, а декілька форм поведінки в єдності, у якій одна лише переважає. Нарешті, у тому самому акті поведінки тварини як компоненти включаються різні її форми.

Розвиток поведінки (перехід до наступного типу чи вищої форми в межах одного типу) відбувається не прямолінійно і безперервно, а з різкими стрибками, розривами безперервності, роздвоєнням єдиного, розвитком по розбіжних лініях, іноді з наростаючою дивергенцією. Так, найбільш фіксовані й сліпі інстинктивні реакції на кшталт ланцюгового рефлексу на певний, вузькоспеціалізований подразник, з одного боку, і найбільш розбіжні з ним індивідуально-мінливі форми поведінки – з іншого, є продуктом більш пізнього розвитку, у процесі якого вони поступово розходилися. Таким чином, у процесі розвитку спостерігається не лише поступове нагромадження якісних відмінностей, що дає якісно різні нові типи, а й утворення різко розбіжних (дивергентних) форм поведінки в межах одного типу. Зіставлення найбільш дивергентних форм, у яких до крайніх меж доведені й односторонньо виражені специфічні особливості, які відрізняють одну форму поведінки від іншої, давало поживу тим механістичним теоріям, які представляють розвиток поведінки як зовнішнє нашарування різних форм. Так, аналогічний розвиток інстинктивних форм поведінки спостерігається в комах, вищих безхребетних, а також серед хребетних – у птахів. Однак це різні інстинкти: між цими формами поведінки за зовнішньою аналогічністю ховається глибока, корінна внутрішня різноманітність.

Загалом із зазначеного вище можна дійти висновку, що видозмінюючи внутрішню будову поведінки, форми пізнання, виникаючи всередині певних типів поведінки й залежно від них, опосередковують перехід від одного типу поведінки до іншого. Розумна поведінка, що виражається в зміні природи й регулюється на



основі осмислення, усвідомлення істотних зв'язків, пізнання закономірностей, передбачення, у повному обсязі притаманна лише людині, оскільки є продуктом історії, що формується в процесі розвитку суспільно-трудоваї практики. Окрім того, зміна форм пізнання оточуючої дійсності неминуче пов'язана зі зміною форм мотивації, які також психологічно диференціюють типи поведінки.

Освоєння нових знань, їх застосування та творчий розвиток (необхідні атрибути розумної поведінки) визначаються діапазоном здібностей людини. Причому здібності найбільше позначаються на можливостях використання набутих знань в ролі методу опанування новими знаннями.

Жодна здібність не є актуальною здатністю до певної діяльності, допоки вона не увібрала в себе, не інкорпорувала систему відповідних операцій, але здібність не зводиться лише до такої системи операцій. Її необхідним вихідним компонентом є процеси генералізації відносин, які утворюють внутрішні умови ефективного освоєння операцій. Актуальна здібність необхідно включає обидва ці компоненти. Продуктивність у цьому контексті безпосередньо залежить від наявності відповідних операцій, а функціонування самих цих операцій – від указаних вище внутрішніх умов. Від характеру останніх залежить ефективність засвоєння й функціонування (застосування) операцій, що входять до складу або структури здібності. Зазначене вище пояснює труднощі, на які наштовхуються судження про здібності. Про здібності, звісно, судять з огляду на продуктивність діяльності індивіда. Остання безпосередньо залежить від наявності добре злагодженої й справно функціонуючої системи відповідних операцій або способів дії в обраній сфері. Важливо відзначити, що мають місце випадки, коли індивіди, начебто здібні, іноді виявляються не досить продуктивними, дають не стільки, скільки обіцяли, і, навпаки, люди (начебто не дуже здібні) виявляються досить продуктивними. Ці невідповідності можна пояснити різними співвідношеннями між досконалістю, з якою здійснюються процеси аналізу та генералізації відносин, істотних для вибраної сфери діяльності, а також злагодженістю операцій, що надбудовуються на цій основі. Буває, що на базі узагальнених процесів, що відкривають значні можливості, надбудовується слабо оброблена й злагоджена система операцій, і через недосконалість цього компонента здібностей продуктивність виявляється незначною. В інших випадках, навпаки, на базі узагальнених (аналітико-синтетичних) процесів невисокого рівня досягається відносно висока продуктивність завдяки великій злагодженості операцій, що опираються на цю базу.

Здібність як властивість індивіда виражається в перенесенні способів діяльності з одних умов в інші, з одного матеріалу на інший. Як бачимо, в основі формування та прояву здібностей лежить узагальнення. Узагальнення, генералізація певних відносин є необхідним компонентом формування та прояву всіх здібностей, але в кожній здібності відбувається узагальнення різних відносин і матеріалу. З огляду



на це доходимо висновку, що різні спеціальні здібності припускають здібність узагальнювати різні відносини. Наявність швидкого й широкого узагальнення в одній сфері людської діяльності й одночасна відсутність його в іншій пояснюються тим, що узагальнення зумовлене аналізом, а ступінь диференційованості різних сфер діяльності в кожній людині є різною. Як наслідок, можемо зазначити, що продуктивність у певній сфері діяльності індивіда важлива як така, але вона однозначно не визначає внутрішні можливості людини в контексті її розумної поведінки. Чим більш віддалені способи дії узагальнює індивід, тим більші в нього шанси діяти розумно в новій ситуації. Однак і цього недостатньо, адже розумна поведінка значною мірою визначається тим, як індивід мислить.

Щоб глибше осягнути феномен розумної поведінки в розрізі базових здібностей, необхідних для цього, звернемося до доробку Рубінштейна, згідно з яким мислення є процесом аналізу через синтез. Аналіз через синтез означає, що в процесі мислення об'єкт пізнання включається в усе нові зв'язки, а тому постає в нових якостях, які фіксуються в нових поняттях. З об'єкта таким чином наче вичерпується новий зміст; він наче повертається кожного разу іншою своєю стороною, у ньому виявляються все нові властивості. Водночас мислення є процесом синтезу через аналіз. Усі об'єкти, що знаходяться у пам'яті індивіда, зазнають насамперед трансформацій розкладу на окремі елементи. Сукупність елементів, на які розкладається ціле, не є єдиноможливою. Один і той самий об'єкт можна розкласти багатьма способами на окремі елементи. Після такого розкладу відбувається процес утворення нового цілого з окремих елементів попереднього цілого, із запозиченням чи без окремих елементів, які є продуктами розкладу іншого цілого. Варіантів нового цілого також багато. Як наслідок, продуктивність мислення визначається кількістю нових об'єктів, що утворені з уламків попередніх. Ефективність мислення за такого підходу визначається вдалістю розкладу цілого на елементи та їх поєднання у нове ціле. Таким чином, секрет ефективного пізнання приховано в оптимальному засвоєнні попереднього цілого (кількість способів розкладу, кількість уламків у кожному розкладі, потенційна здатність уламка увійти до складу нового цілого). З урахуванням сказаного, творча продуктивність індивіда, на думку Брушлинського, визначається декількома факторами: способом засвоєння об'єкта; інтенсивністю аналізу; інтенсивністю синтезу; випадком фіксації вартого уваги нового продукту.

Розумна поведінка індивіда певною мірою визначається також співвідношенням у його мисленні логічної та латеральної складових. З огляду на це, логічне мислення становить лише половину мисленнєвого сегмента розумових здібностей. Друга половина припадає на латеральне мислення. Доречно зазначити, що певна частина індивідів мислить інакше і відчуває значну потребу розширити це інше мислення, а не мислити за принципом «біле – чорне», який донині активно практикується у наших закладах освіти. Характерні ознаки логічного мислення: продукування



різних думок лише у строгій послідовності (наступна логічно впливає з попередньої); цілеспрямованість (шукаючи спосіб розв'язання задачі, воно вибирає наче найбільш перспективний спосіб, виключаючи інші можливі). Як наслідок, логічне мислення не може привести до зміни структури, як це характерно для латерального мислення, оскільки за логічного мислення кожний наступний крок здійснюється після попереднього у «правильній» послідовності. Спонтанна зміна напрямку ходу думки – «нелогічна», а тому не властива формальному логічному мисленню. У латеральному мисленні важливо виробляти якомога більше можливих способів розв'язання проблеми. Кращий спосіб отримання хорошої ідеї – це продукування значної їх кількості, тому найголовніше у латеральному мисленні – це застосовувати фантазію та мати мужність, як вважає Ключе.

Загалом логічне та латеральне мислення не конкурують між собою, а відмінно доповнюють одне одного. Логічне мислення характеризується «претензією» щодо «правильності» ідей, сформульованих завдяки латеральному мисленню. Якщо латеральне мислення відкриває досі невідомі шляхи, то логічне мислення перевіряє їх на правильність і зазначає згаданий вище автор.

Домінантне превалювання аналітичного чи синтетичного, логічного чи латерального мислення неодмінно негативно позначається на розумній поведінці індивіда загалом.

Характерні ознаки мислення можна збагнути в термінах диспозицій, які надають йому форму і зміст. У цьому контексті необхідно з'ясувати сутність терміна «диспозиція». Тоді як просте визначення могло б бути придатним, завдання ускладнюється тим фактом, що термін має досить тривалу історію вживання з багатьма варіантами. Під диспозицією розуміють метаздібності, розумові пристрасті, розумові звички тощо. Тому, навіть, використовуючи термін «диспозиція мислення», окремі дослідники вживають його в різному значенні. Наприклад, цей термін ототожнюють з умовними тенденціями, звичками розуму, схильностями, характерологічними атрибутами, неусвідомленими реакціями, засобами відповіді, здібностями, цінностями, поведінкою тощо. Таке розмаїття трактування стоїть на заваді отримання чіткого визначення та розроблення корисної концепції, а також передбачає високий рівень критики робіт інших дослідників, комунікації з практиками, менеджерами освіти та іншими дослідниками.

Зазначимо, що термін «диспозиція» і зокрема «диспозиція мислення» має власні корені у філософії, зокрема в галузі критичного мислення. Так, Хондеріх визначає диспозицію як здатність, тенденцію, потенціал діяти певним чином. Причому філософи дотримуються тієї думки, що будь-яка здатність, яка базується на вольовому контролі, спричиняється зовнішніми стимулами. Зокрема Райл вказує на принципову відмінність між діями як конкретними подіями та диспозиціями як латентними тенденціями. Зазначений автор констатує, що володіти диспозицією не



означає перебувати в особливому стані, але означає бути пов'язаним з особливим станом і набути його щойно особливі умови реалізуються. Натомість Зігель підтримує концепцію латентності, погоджуючись, що диспозиція – це пов'язана з фактами властивість, яка існує незалежно від будь-яких дій і як тенденція, що ніколи не може бути реалізована. Енніс розглядає диспозицію як латентну властивість, яка тренується в процесі відображення, а не автоматично. Ці традиційні визначення ефективно відрізняють диспозиції від вольових дій, внутрішнього контролю, регулювання, що робить їх відмінними і незалежними від здібностей.

Є підстави констатувати, що поняття схильності мислення є однаково важливим як для психологів, так і для філософів. Проте психологи проявляють чітку тенденцію відкидати ідею не вольового характеру і латентності цього феномена. Натомість вони розглядають схильність мислення як вольовий спонукач, а не як автоматичний випромінювач поведінки. Згідно з ними, якщо середовище спонукає мислення проявити певну схильність, то останнє є свідомо контрольованою відповіддю швидше, ніж цілком несвідомою, автоматичною. Схильність мислення має загальну природу, що робить його придатним у подібних ситуаціях. Цей аспект відрізняє схильність мислення від специфічних навичок, що закріплені в стилі мислення.

Також відомо, що більшість психологів дотримуються цієї точки зору, поширюючи чи адаптуючи її. Берон, наприклад, визнає вольовий аспект у структурі диспозицій. Він стверджує, що, на відміну від фіксованих стилів мислення, диспозиції піддаються педагогічному впливу. На думку інших авторів, диспозиції – це пружина, яка приводить у рух усі людські здібності. Так, Перкінс та ін. обґрунтовують місце диспозицій в афективному домені пізнання. На думку зазначених авторів, було б спрощенням трактувати введення диспозиції як зусилля відмітити роль мотивації в пізнанні. З огляду на це, вони пропонують концепцію диспозицій, яка охоплює навички, перцептивну чутливість і здібності.

Таким чином, зазначена концепція виокремлює диспозиції в ролі одиниці аналізу широкої та продуктивної концепції розуму. Щоб краще пояснити мисленнєву поведінку, концепція розширює визначення диспозицій набагато більше в порівнянні з попередніми концепціями. Попри те, що деякі автори виступають проти введення здібностей у структуру диспозицій, тотальне вилучення здібностей позбавлене сенсу, якщо поведінку використовувати в ролі індикатора диспозицій. Однак, якщо поведінку розглядати в ролі ідентифікаційного маркера диспозицій, то здібності мають виступати щонайменше передумовою. Оцінюючи сказане з точки зору попередньої критики здібнісно-центрованої моделі інтелекту, може видатися, що аргументи замкнули коло. Проте ніхто не висуває жодної вимоги щодо відсутності здібностей у структурі інтелекту, концепція диспозицій не заперечує їх, а лише відводить їм похідну роль у розумній поведінці та обстеженні інтелекту.



Отже, фокусування на характерологічних аспектах репродуктивної та продуктивної діяльності спрямовується на пояснення вроджених моделей розумної поведінки. Цей вимір мислення, який не є привабливим для традиційних теорій інтелекту, добре репрезентується щоденно, коли ми вживаємо такі характеристики індивіда, як допитливість, відкритість, рішучість, систематичність, скептичність, розсудливість, стратегічність, старанність тощо. У контексті характерологічних ознак мислення ми визнаємо багатовимірну структуру цього утворення: вроджені здібності, вірування, звички, чутливості, схильності та диспозиції.

Коли йдеться про розумну поведінку, не можна обійти увагою такий психічний феномен, як підсвідомість і, зокрема, ідеї Толстого про її роботу. Свідомість людини, на думку Толстого, не є чимось єдиним: свідомостей стільки ж, скільки окремих частин, з яких складається людина. Таких частин три: розум, почуття й тіло. Відповідно, можна говорити й про три свідомості: свідомість розуму, свідомість почуття й свідомість тіла. Згідно з баченням Толстого, сон – це такий стан людини, у якому вона зовсім непритомніє; але оскільки людина засинає поступово, то губить свідомість також поступово: першою засинає «свідомість розуму», за нею «свідомість почуття», останньою засинає «свідомість тіла» і рідко засинає повністю.

Пізніше, розвиваючи цю ідею, Толстой зазначав: «Окрім того, що свідомість під час сну втрачається, є ще щось інше, що не знищується в процесі засинання й продовжує усвідомлювати, але що воно таке – це, що усвідомлює, – я не знаю й не можу знати. Сон ніяк не спокій, не відпочинок думки й почуття!» Найважливіші моральні, релігійні, філософські шукання, розпочаті усвідомлено, перетікають у толстовські сновидіння, по-своєму перевіряються, уточнюються в них, щоб потім, із пробудженням, знову й по-новому осягалися розумом і почуттям.

Життя в сновидінні відбувається поза часом і простором, які після пробудження видаються нам реальними. У цьому Толстой вбачає розгадку зворотного руху часу в сновидіннях. І цей обман часу, на думку Толстого, має важливе значення, оскільки часу немає, а нам представляється все в часі тільки тому, що така властивість нашого розуму. Роздуми над сновидіннями, у яких Толстой вбачає доказ часу й простору, – це ще й усвідомлення нашої позачасовості, позапросторовості, вікно, «прорив» туди, куди не слід заглядати, – у вічне, загробне життя, лише змінване умовами нашого земного існування.

Наведені фрагменти з роздумів Толстого є свідченням того, що розумна поведінка індивіда, мабуть, проростає з продуктів підсвідомої діяльності його розуму, яка частково відбувається та «матеріалізується» у сновидіннях. Інший пласт підсвідомої роботи інтелекту спливає у процесі актів інтуїтивної поведінки людини. І це також здібність. Як і будь-яка інша здібність, ця також є продуктом історичного розвитку людини.



Врешті зазначимо, що свідомо чи підсвідомо можна опрацювати лише ту інформацію, яка надійно зберігається в пам'яті індивіда і за потреби легко з неї дістається. Цілком зрозуміло, що для його розумної поведінки це вкрай важливо.

Психіка людини формується та змінюється в процесі трудової діяльності. Інтелектуальні здібності формувалися в міру того, як, змінюючи природу, людина пізнавала її. У міру того, як людство створювало нові сфери культури, що матеріалізувалися в продуктах суспільної практики, формувалися та розвивалися нові здібності, а попередньо сформовані набували нового змісту. Здібності формуються в результаті зв'язку, що встановлюється в психічній діяльності суб'єкта з об'єктами діяльності, життєво важливими для суб'єкта. Здібності формуються в процесі взаємодії людини, яка володіє певними природними якостями, з оточуючим середовищем. Результати людської діяльності, узагальнюючись і закріплюючись, як будівельний матеріал входять у її здібності. Останні утворюють сплав вихідних природних якостей людини та результатів її діяльності. А результати діяльності людини відкладаються не лише в породжених нею об'єктах, а й у ній самій.

Базові положення стосовно розвитку людини та її здібностей знаходимо у Дарвіна (*The Descent of Man*). Без його доробку не було б дебатів стосовно співвідношення спадковості та виховання в розвитку поведінки людини, зокрема її розумної поведінки. Так, Дарвін вважав, що середовище і виховання лише незначною мірою позначаються на навчанні, вихованні та розвитку особистості. Він також вважав, що розумна поведінка розвивається з примітивних інстинктів наших нелюдських предків, і що відмінність між людським інтелектом та інтелектом тварин є справою ступеня, а не виду. У згаданій праці Дарвін презентує численні приклади того, що людині та її предкам властиві спільні когнітивні атрибути: здивування, допитливість, довготривала пам'ять, концентрація уваги, імітація поведінки інших та міркування. На думку Дарвіна, різниця в інтелекті виражається в кількості спроб, що необхідні для того, щоб зробити правильний висновок.

З часом виживали ті особи, у яких інтелект був вищим. Врешті-решт інтелект людини розвинувся до такого кількісного рівня, що йому приписують якісні відмінності в порівнянні з інтелектом тварин. У середовищі людей інтелект продовжує розвиватися, але відмінності мають кількісний, а не якісний характер, тоді як інтелектуальні відмінності між тваринами та людиною у багатьох випадках мають якісний характер.

Одним із послідовників Дарвіна була Інхельдер, чий дослідження відіграли головну роль у когнітивній революції. За результатами дослідження розумової відсталості Інхельдер дійшла висновку, що такі діти проходять через ті ж моделі розвитку, що і нормальні діти, але в більш повільному темпі. Так, Інхельдер заслуговує шани за ініціювання досліджень перехідного періоду між дитячим і підлітковим віком. На відміну від свого учителя Піаже, Інхельдер обрала процес-орієнтований, функціональний підхід до розуміння мислення та обґрунтувала, що найбільша зміна в мисленні, яка



виникає у зазначений перехідний період, пов'язана з появою експериментального або індуктивного мислення. Протягом перебування у Гарвардському університеті (1961–1962 рр.) Інхельдер відійшла від логічно-структурного підходу Піаже та зосередилася на функціональному підході до генетичної епістемології. Було здійснено декілька досліджень, щоб краще зрозуміти перехід між різними етапами розвитку інтелекту. Результати досліджень, виконаних у співавторстві, знайшли відображення у праці «Навчання та розвиток пізнання». Зокрема, групою дослідників було визначено, що, коли діти перебувають у проміжному стані між двома етапами розвитку, то навчання дітей на засадах концепцій, пов'язаних з наступним етапом розвитку, є успішним з точки зору полегшення переходу на наступний етап. Хоча Інхельдер була задоволена результатами, що стосувалися процесу навчання, вона проявляла більший інтерес до того факту, що ті дослідження допомогли також з'ясувати механізми переходу між етапами розвитку дитини. Ці результати виявилися фундаментом для робіт із когнітивних стратегій і, зокрема, розвитку в дітей здібностей розв'язувати проблеми. Науковий доробок ученої надав важливу інформацію стосовно зв'язку між функціональними знаннями (знати як) і структурними знаннями (знати що), що привернуло в майбутньому увагу багатьох дослідників когнітивних процесів.

Підсумовуючи, варто зазначити, що описана вище типологія поведінки є досить умовною. Чи можна було б покласти в основу ряд «інстинкт – навичка – інтелект – одкровення»? У такому випадку ряд продовжується членом «одкровення», притаманним лише винятковим у контексті розумної поведінки. Якісні відмінності пов'язані з появою нових атрибутів у розумній поведінці. У такому разі у середовищі людей потрібно шукати осіб з якісно відмінним інтелектом. А якщо такі індивіди є? Тоді постає запитання: ці відмінності вроджені чи набуті?

І навіть за таких умов, досі залишаються відкритими запитання стосовно вольових якостей індивіда та його емоцій, що, безперечно, є атрибутами розумної поведінки. Залишаємо у цьому місці також без розгляду питання стосовно того, коли і за яких обставин з'являються ці атрибути психіки. Варто зауважити, що воля та емоції також мають певні критичні точки (якісно інші рівні) у своєму еволюційному розвитку.

Загалом, потрібно зазначити, що там, де є свідомий вибір у діяльності, там поведінка є розумною і спрямовується та керується вона інтелектом.

2.2. Пізнавальна та креативна складові розумної поведінки

Про те, наскільки розумною є розумна поведінка індивіда, можна судити з того, як успішно він розв'язує проблеми. Щоб розв'язати запропоновану ззовні проблему, насамперед потрібно збагнути її суть, а потім знайти спосіб її розв'язання. Аналогічним чином діє індивід і тоді, коли шукає проблему та спосіб її розв'язання.



І в першому, і в другому випадках у роботі інтелекту як апарату розумної поведінки можна умовно виокремити пізнавальну та креативну компоненти.

У контексті розгляду структури розумної поведінки необхідно зазначити, що засвоєння не є всезагальним психічним механізмом розвитку суб'єкта, воно саме потребує такого механізму. Це, звісно, не означає, що спочатку має з'явитися психічний механізм і лише потім розпочнеться засвоєння. Вони завжди і нерозривно взаємопов'язані. Разом із тим, на думку Брушлинського, психіка і психічний розвиток загалом не зводиться до засвоєння, адже поруч з ним існує творча основа, що притаманна кожній людині. І ця основа включається в роботу, як не дивно, навіть у процесі простого засвоєння, не кажучи вже про здобування об'єктивно нових знань. З огляду на зазначене, сформувалася теорія творчого пізнання Фінке та ін., згідно з якою існують два центральних когнітивних процеси: генерування (зародження ідеї) і перевірка (висловлена ідея перевіряється та інтерпретується різними шляхами). Мислення будь-якої людини є хоча б найменшою мірою самостійним і творчим, продовжує Брушлинський.

Проте мозок більшості людей влаштований таким чином, що за своєю природою він є більше аналітичним, ніж творчим. Якби у більшості людей він був більше творчим, аніж аналітичним, то життя було б неможливе. Зокрема Боно зазначає, що призначення мозку більшості людей – створювати певні узагальнені моделі за результатами опрацювання успадкованого життєвого досвіду та використовувати їх у житті. Суспільству потрібні люди з різними здібностями – аналітичними і синтетичними – щоправда, у різному співвідношенні. Без них неможливі пристосування людини до навколишнього середовища, збереження набутого суспільством досвіду та розвиток суспільства. У результаті аналітичне мислення і творче (як відхилення від першого еволюційно) закладені в людині.

Щоб збагнути, що закладено в основу зазначеної еволюційної розбіжності, чому індивіди відрізняються за здатністю розумно поводитися, демонструвати розумну поведінку в процесі розв'язування поставленої перед ними задачі чи пошуку проблеми, варті розв'язання, необхідно хоча б у загальних рисах розглянути анатомічну будову мозку та фізіологію процесів, що в ньому відбуваються. Проаналізувавши зазначене вище, ми переконаємося в тому, що ліва півкуля домінує у більшості індивідів. Це домінування є видовою ознакою людини. А от з домінантною правою півкулею народжуються лише обрані.

Розпочати можна з аналізу фронтальних зон, оскільки у світлі останніх даних синтез інформації, що створює основу для виникнення суб'єктивного образу, як твердить Іваницький, відбувається саме в них. Натомість Гладкова розглядає результати вивчення нейронної активності фронтальної області у тварин під час навчання й відтворення вироблених рефлексів, а також даних, отриманих у процесі обстеження людини методами позитронно-емісійної томографії мозку (метод, що дає



візуальну картину мозку суб'єкта у вигляді зрізу на будь-якому рівні, побудовану на основі метаболічної активності відображених на цій картині структур) та магнітоелектроенцефалограми (метод, що дає змогу реєструвати магнітні поля, утворені більшою кількістю нервових клітин). Вчена доходить висновку, що саме фронтальним зонам відводиться визначальна роль у механізмах забезпечення роботи короткочасної пам'яті й усвідомленого сприйняття. У цьому контексті припускають, що інформація, яка зберігається в тім'яній і скроневій зонах, зчитується на нейрони фронтальних зон. Водночас у більшості досліджень (Кошелькова та ін.) в умовах спокійного пильнування із застосуванням завдань на обстеження короткочасної пам'яті людини було відзначено переважне домінування лівої фронтальної зони в порівнянні з правою, що Доброхотова пов'язує з провідною роллю лівої півкулі як видової ознаки людини.

Водночас зафіксовано факти, які суперечать зазначеному висновку. У низці експериментів (Каплан та ін.) було отримано дані, які свідчать про мінімальне залучення лівої фронтальної зони обстежуваних у процес операціональної синхронізації в різнорідних (від спокійного пильнування до когнітивних навантажень) функціональних станах. Окрім того, застосування іншої методології та методичних прийомів також виявляло підвищену «зацікавленість» правої фронтальної зони на відміну від лівої, яка залишалася незадіяною в поточній інформаційно-аналітичній діяльності (Каплан та ін.).

Описану невідповідність можна зарахувати до різного якісного складу обстежуваних. Результати останніх досліджень (Бенбоу та ін.) свідчать про те, що міжпівкульна асиметрія робить істотний внесок у розвиток інтелекту людини. Зазначену закономірність було зареєстровано в процесі дослідження монозиготних близнюкових пар. Зазначений автор висунув гіпотезу, відповідно до якої монозиготні близнюки-хлопчики, унаслідок специфіки свого пренатального розвитку, народжуються з біологічною базою високого інтелекту (показником чого є домінантне залучення в поточну діяльність правої фронтальної зони). Однак феноменологічно інтелектуальний потенціал монозиготних близнюків-хлопчиків не завжди проявляється через несприятливі соціально-психологічні умови їх раннього постнатального розвитку, які, як припускають науковці, гіперкомпенсують отриману під час ембріонального розвитку потенційну основу високого інтелекту.

Пояснити зазначений вище феномен можна так. Вчені припускають, що монозиготні близнюки-хлопчики під час пренатального розвитку випробовують підвищену експозицію чоловічого статевому гормону (тестостерону), що, відповідно до даних досліджень, веде до більшого розвитку правої півкулі, яка стає домінантною. Також показано, що підвищене залучення саме правої півкулі в поточний інформаційний процесинг є характерною ознакою високого інтелекту, причому спостерігається підвищена «зацікавленість» правої фронтальної зони.



Наведені вище результати отримано на основі спостереження за активністю мозку на нейронному рівні. Тому свого часу було поставлено запитання: а чи є більш прямий фізіологічний показник домінування правої півкулі в осіб з високим рівнем інтелекту? Щоб відповісти на поставлене запитання, учасники групи О'Бойла зосередили увагу на альфа-сигналі, оскільки відомо, що відповідно до динаміки його потужності можна судити про рівень кортикальної активності, оскільки основним фізіологічним змістом кортикальної активності є рівень потужності альфа-сигналу. Причому інтерпретація амплітуди альфа-сигналу узгоджується з традиційним нейрофізіологічним її розумінням як функції кількості нейронних елементів із синхронною електричною активністю. Зокрема, припускається, що чим більше елементів синхронізується, тим менш диференційованою є їхня діяльність, а отже, нижчий обсяг інформаційного процесингу. Проте активація не зв'язана виключно з альфа-десинхронізацією. Синхронізація альфа-сигналу не завжди є відображенням інактивації, тому що сам інактивований процес у цьому змісті також «активний» за своєю природою. Окрім того, Каплан показала, що активність процесів, які відбуваються у мозку, може не торкатися енергетичних характеристик альфа-сигналу. Строго кажучи, більш коректним показником кортикальної активації є, на думку Данилової, вивільнення нейромедіатора – ацетилхоліну. Локальне накладання ацетилхоліну на кору збуджує її нейрони, але атропін, що вибірково гнітить мускаринові рецептори (специфічні рецептори до ацетилхоліну), блокує цей ефект. Таким чином, сучасні методи дають змогу лише побічно судити про активацію й головним чином надають інформацію про залучення в поточну діяльність певної кортикальної зони.

Попри це повертаємося до досліджень групи О'Бойла. Дослідники, використовуючи нейрофізіологічні методи, що охоплювали дихотичне прослуховування слів і фонем, друкування пальцями правої та лівої рук з одночасним читанням тексту, сприйняття осіб-хімер, показали, що в усіх експериментах за участі осіб з високим інтелектом спостерігалось більш значне залучення в поточну діяльність правої фронтальної зони в порівнянні з лівою, яка залишалася зовсім «не зацікавленою». Окрім того, чим більше було виражене залучення правої півкулі в поточний інформаційний процесинг, тим вищими були інтелектуальні здібності респондентів. Таким чином, міжпівкульна асиметрія з домінуванням правої фронтальної зони приблизно є фізіологічним показником мозку з високим інтелектуальним потенціалом, вважає Белл.

Згідно з результатами аналізу цих даних Татчер та ін. запропонували біологічне пояснення онтогенетичного походження когнітивних здібностей. Зокрема, припускається, що ліва півкуля мозку людини має потенціал для домінування в процесі інтелектуальної діяльності. Водночас повинні мати місце якісь особливі умови для реалізації особливостей (морфо-функціональних) організації правої півкулі мозку, щоб вона могла «зрівняти» шанси в конкуренції за домінування.



Зазначені особливості мають гормональну природу. Показано, що рівень гормонів на ранніх етапах внутрішньоутробного розвитку плода впливає на формування його когнітивної сфери. Відповідно до результатів досліджень Гешвинда і Бехана, якщо ембріон у критичний період пренатального розвитку отримує підвищену дозу тестостерону або має підвищену чутливість до цього гормону (про що уже частково зазначалося), то в такого плода інтенсифікується розвиток правої півкулі, хоча у звичайних умовах (за відсутності дії зазначених вище факторів) швидше й сильніше розвивається ліва півкуля, що закладено еволюційно. Такий змінений розвиток функціональної організації мозку має значно впливати на когнітивні здібності людини. Ці дані узгоджуються з результатами досліджень Леви й Гура, які зазначали, що підвищений рівень статевих гормонів в ембріональний період приводить до більш швидкого дозрівання й когнітивного розвитку саме правої півкулі. Окрім того, Галабурда доходить висновку, що високий рівень тестостерону закладає особливі (мається на увазі екстремально висока скоординованість і розподіл кортикальних ресурсів усередині й між півкулями головного мозку) відносини між двома півкулями головного мозку ембріона. Описані процеси є запорукою високого інтелекту індивідів. З огляду на це, можна констатувати, що мозок індивіда з високим розвитком інтелекту організований інакше, ніж мозок людини з посередніми здібностями.

Зазначена гіпотеза знайшла переконливі підтвердження в багаторічних дослідженнях групи О'Бойла та ін. Ученим вдалося показати, що підвищене залучення правої півкулі в процес забезпечення вищих психічних функцій безпосередньо пов'язане з рівнем інтелекту індивіда. Окрім того, в обстежуваних із захворюваннями, що призводять до відставання у навчанні, було виявлено (Обрзут та ін.) протилежну залежність: підвищене в порівнянні з нормою залучення в інформаційний процесинг лівої півкулі головного мозку.

Тепер розглянемо можливі ситуації підвищеного рівня тестостерону під час критичного періоду внутрішньоутробного розвитку плода. Першою можливою причиною, як вважає Бішоп, може бути вроджена гіперплазія кори наднирників вагітної жінки. Другою причиною може бути вагітність близнюками-хлопчиками. Вплив підвищених доз андрогенів (чоловічі статеві гормони) під час ранніх стадій ембріогенезу на майбутню поведінку організму ґрунтовно документовано в експериментах на тваринах (Реміш). Зокрема, у цих дослідженнях показано, що, якщо жіночий ембріон перебуває поруч із чоловічим, то в такого жіночого плода відзначається підвищений рівень тестостерону. Водночас чоловічий ембріон, що перебуває поруч із жіночим, має підвищений рівень естрадіолу (жіночий статевий гормон). Причому дослідження дизиготних близнюків різної статі показали, що жіночий ембріон у такій парі також характеризується підвищеною концентрацією тестостерону, і в майбутньому дівчинка демонструє маскулізовану поведінку,



а чоловічий ембріон – відповідно, отримує підвищену дозу естрадіолу, що в майбутньому приводить до фемінізації хлопчика. Але, якщо дизиготними близнюками виявляються два чоловічих плоди, то після початку продукування власних андрогенів вони неминуче будуть характеризуватися підвищеним рівнем тестостерону. До чого призводить така ситуація, було описано вище.

У дослідженні О'Бойла та ін. групу обстежуваних становили монозиготні близнюки чоловічої статі. Отже, з урахуванням результатів досліджень стає зрозумілим факт відзначеної сильної білатеральної асиметрії з домінуванням фронтальної зони правої півкулі. Цілком можливо, що це закономірний результат спільного внутрішньоутробного життя близнюків чоловічої статі. Можна піти далі й припустити наявність потенційно високого інтелекту в змісті біологічної бази у всіх монозиготних близнюків чоловічої статі. Адже в експериментальних умовах (дихотичне прослуховування слів і фонем, друкування пальцями правої й лівої рук з одночасним читанням тексту й перцепція осіб-химер) лише групи респондентів із високим інтелектом демонстрували домінування правої фронтальної зони. Проте функціональний зміст залучення в інформаційний процесинг у зазначених обстежуваних саме правої фронтальної зони не цілком ясний, хоча й відповідає нейрофізіологічним даним про зв'язок фронтальних областей із забезпеченням вищих психічних функцій й інтелекту.

До того ж, надзвичайно мала кількість яскравих близнюкових пар (принаймні чоловіків) в історії людства, на перший погляд, може звести нанівець усі теоретичні побудови. Щоб розібратися в цьому питанні, потрібно звернутися до близнюкових досліджень Неймарка. Вивчивши 325 близнюкових вагітностей, автор виявив, що після закінчення строку вагітності лише в 19 випадках народилися близнюки, у 125 випадках на світ з'явилася одна дитина, а в 181 випадку обидві дитини загинули ще в період вагітності. Таким чином, багато хто з одиночно народжених дітей насправді починає своє життя як частина близнюкової пари.

У зв'язку з зазначеним варто спробувати дати, навіть, якщо і схематичну відповідь на запитання: з чим можуть бути зв'язані такі труднощі у виношуванні близнюків? Вивчаючи плаценти близнюків, Неймарк дійшов висновку, що якщо зигота ділиться в перші чотири дні після запліднення, то розвиваються близнюки з різними плацентами (місце прикріплення ембріона до матки), хоріонами й амніонами (внутрішня й зовнішня оболонки плода). Такі близнюки мають найкращі шанси дожити до пологів і в майбутньому будуть мати більше розходжень між собою, ніж подібності. Якщо поділ відбудеться між п'ятим і восьмим днями після запліднення, то в таких близнюків буде одна плацента й хоріон, але два амніони. У цьому випадку один із близнюків через переважне розташування пуповини (не перекручена навколо шиї й не здавлена) зазвичай отримує більше живильних речовин і розвивається краще. За вдалого народження обох близнюків більш слабка дитина часто



вмирає в перші роки життя. Поділ зиготи між восьмим і дванадцятим днями після запліднення призводить до того, що близнюки мають не лише одну плаценту й хоріон, а й загальний амніон. Неминучим наслідком цього є «боротьба» близнюків за простір і харчування, а також часта патологія пуповини, що нерідко призводить до летального результату, принаймні, для одного з близнюкової пари. Якщо вагітність і пологи пройдуть успішно, то більш життєздатним, звісно, виявляється «лівша», тобто дитина, яка зазвичай народжується першою з пари. І нарешті, поділ зиготи після дванадцятого дня після запліднення призводить до появи так званих сіамських близнюків. У цьому випадку вони мають загальні органи, хоча, як не дивно, часто мають різні темпераменти, звички й переваги.

Іншим можливим сценарієм народження лише одного з близнюкової пари може бути неодноразово клінічно зафіксована абсорбція (поглинання) у своє тіло одним із близнюків другого. Таким чином, можна припустити, що індивіди з високим інтелектом (чоловіки) могли бути зачаті і якийсь час розвиватися як близнюки, що й надало можливість сформуватися необхідній біологічній базі їхнього інтелекту. З огляду на це, чимало авторів (з-поміж них і Неймарк) передбачають, що більшість одиночно народжених дітей із домінуючою лівою рукою (зокрема і явно не виражених ліворуких) – вижили з пари близнюків.

До зазначеного вище можна додати, що детермінація (Богданов, Солонченко) складної ембріональної структури ектодерми зумовлює й складну структуру її похідних, зокрема морфологію мозку й гребньової шкіри. Отже, вважає Богданов, на рівні гребньової шкіри це, очевидно, веде до ускладнення дерматогліфічних візерунків на лівій руці, а на рівні центральної нервової системи може проявлятися в ускладненні її макро- або мікроструктури (у нашому випадку права півкуля). Варто наголосити, що існує взаємозв'язок складності шкірних візерунків і структури нервових закінчень на кінчиках пальців.

Попри численні факти, що свідчать на користь біологічної основи високого інтелекту, не можна применшувати фактор середовища, який забезпечує необхідні умови для оптимальної реалізації біологічної бази. У близнюків такий фактор у більшості випадків є несприятливим. Існують факти, які свідчать на користь того, що особливості психічного розвитку монозиготних близнюків можуть гіперкомпенсувати отриману під час пренатального розвитку біологічну базу високого інтелекту, у результаті чого вони так і не зможуть виявитися повною мірою через несприятливі умови. Необхідно відзначити, що в разі, якщо народжується лише один із близнюків (або якщо вони розлучені з дитинства), негативні сторони спільного близнюкового розвитку в постнатальний період не спостерігаються. Це узгоджується з міркуваннями про те, що серед індивідів (чоловіків) з високим інтелектом має бути великий відсоток близнюків «по зачаттю», тому що в цьому випадку вже сформована біологічна база високого інтелекту й відсутні негативні умови спіль-



ного близнюкового розвитку. Однак остаточну ясність у це питання можуть внести лише спеціально організовані дослідження.

З огляду на зазначене вище, можна спробувати знайти гормональну причину інтелектуальних відмінностей індивідів різної статі. Ще в 1980 р. Бенбоу і Стенлі зробили провокаційне висловлювання про те, що чоловіки досягають більших успіхів у математиці, ніж жінки. Очевидно, цей факт має мати як біологічні, так і соціальні (виховання, навчання тощо) пояснення. Звісно, другим віддали перевагу, хоча дослідження (Бішоп) усе менше підтверджували цю точку зору. Водночас накопичувалися дані (Бенбоу) про те, що чоловіки за багатьма параметрами інтелектуальності вигідно відрізняються від жінок. В обстеженні монозиготних близнюків обох статей було отримано факти, до деякої міри подібні з описаними вище результатами. Виявилось, що в дівчат під сильним генетичним контролем перебуває абсолютна й відносна потужність бета- і альфа-ритмів лівої фронтальної зони (у порівнянні з правою), а в хлопчиків – правої. Статеві відмінності констатуються й у генетичних впливах на когерентність фронтальних зон з іншими зонами кори: у монозиготних дівчат – це фокус когерентності лівої фронтальної зони, у хлопчиків – правої. Таким чином, можна дійти висновку, що чоловічі й жіночі пари монозиготних близнюків мають різну генетичну детермінованість залучення правої і лівої фронтальних зон у поточну діяльність, що узгоджується з описаними вище міркуваннями.

З огляду на те, що основу високого інтелекту анатомічно та фізіологічно становить домінуюча роль правої півкулі головного мозку, і пам'ятаючи про те, що робота правої півкулі поєднується з продукуванням нових ідей, творчістю, придивимося пильніше до переможців різного роду інтелектуальних змагань серед учнів і студентів. Не викликає сумнівів, що серед переможців, скажімо, олімпіад є чимало індивідів із високим рівнем аналітичних здібностей. А як щодо творчих здібностей? Тут результати виявляються невтішними: кількість творчих індивідів у цій вибірці ніяк не відрізняється від будь-якої випадкової групи. Окрім того, у групі найбільш очевидних переможців (перші-другі місця на олімпіадах) відсоток творчих індивідів є навіть менший, ніж у випадковій вибірці. Цей факт визнають і самі організатори олімпіад, серед яких є сміливі люди, які не бояться змін. Але як зробити відбір на олімпіадах таким, щоб через цей фільтр пройшли не лише аналітично розвинені учні та студенти, а й творчі? І хоча таке завдання є актуальним, розв'язати його надзвичайно важко: занадто довго система працювала на придушення творчого потенціалу особистості. Поки що олімпіади відбирають не особливо творчих індивідів, а переважно знайомих та аналітично здібних.

Причин для цього існує декілька. Однією з них є той факт, що суб'єктивно аналітики нам симпатичніші в порівнянні з творчими особистостями. Глибина, ширина й чіткість знань, впорядковане мислення, соціальне і (досить часто) сімейне



благополуччя є більш привабливими, ніж дивакуватість творчого індивіда, його непередбачуваність.

Зазначене вище частково пояснюється й тим фактом, що тривалий час дослідження інтелекту фокусувалося на площині пізнавальної діяльності індивіда, пов'язуючи її із засвоєнням здобутих раніше знань. І хоча набуття нових знань, тобто істинно пізнавальна діяльність, згідно з традиційними поглядами, базується на інтелектуальних здібностях (у їх традиційному трактуванні), вимагаючи певного вкраплення творчих здібностей. Причому творчість здебільшого вивчали як окремий психічний феномен, пов'язуючи її переважно з художньою діяльністю.

Було виконано чимало досліджень, присвячених зв'язку інтелектуальних (фактично репродуктивно пізнавальних) і творчих здібностей. Потрібно зазначити, що зазначений поділ не зник із переліку проблем наукових досліджень та практичних інтерпретацій і досі.

Аналізуючи зв'язок між інтелектуальними (у наведеному вище розумінні) та творчими здібностями, Торренс дійшов висновку щодо його одностороннього характеру, що спонукало зазначеного автора ввести поняття інтелектуального порогу. Зокрема, з показником IQ 120 і нижче креативність та інтелект утворюють єдиний фактор, вище цього порогового значення фактори креативності й інтелекту проявляються як незалежні. Інакше кажучи, до цього значення рівень інтелектуальних здібностей позначається на креативності індивіда, а після нього інтелект втрачає вплив на творчі здібності. Однак, Коган і Воллах, знявши часові обмеження для виконання інтелектуальної діяльності, прибравши атмосферу змагальності, а також відмовившись від показника «правильності», показали, що інтелект і креативність є незалежними конструктами психіки. До того ж, Дружинін доходить висновку, що, хоча творча активність детермінується внутрішньою мотивацією і проявляється в нерегламентованих умовах життєдіяльності, верхнім обмежувачем рівня її прояву слугує рівень загального інтелекту. Аналогічно існує й нижній поріг: мінімальний рівень інтелекту, до досягнення якого креативність не проявляється.

Наведені вище результати не сприймаються безпеліційно. Окремі автори вважають, що для IQ 120 і більше кореляційний зв'язок між інтелектом і творчістю (тобто між аналітичними та синтетичними здібностями) слабшає. Інші дослідники підсумовують, що за цих самих умов між зазначеними конструктами існує сильний зв'язок, а деякі автори констатують наявність між ними зв'язку такої міри, що в осіб із високим рівнем аналітичних здібностей, навіть, важко відрізнити їх від творчих здібностей.

Причину зазначеного вбачають у тому, що, з одного боку, психологи містифікують проблему, говорячи про загадковість творчості та неможливість повного пізнання цього феномена внаслідок його надприродної суті, а з іншого – накопичено переконливі докази очевидності впливу середовища на креативність. Одним з них



можна вважати динамічні зміни в рівні креативності, а саме – ми є свідками того, як з віком знижується креативність. Зазначений спад має місце, незалежно від того, в якій освітній системі перебувають діти. Проте зниження креативності у багатьох випадках має тимчасовий характер. Через певний час у деяких учнів настає етап яскраво вираженого зростання креативності. Як наслідок, багато дослідників (Торренс, Стернберг, Рензуллі, Богоявленська, Дружинін) вказують на нелінійний розвиток креативності та два піки, один з яких припадає на молодший шкільний вік, а інший з'являється після періоду спаду. Важливо наголосити, що зростання креативності має значно менший масовий характер у порівнянні зі спадом у молодшому шкільному віці. З цього приводу Мілгрем підсумовує, що навчання та виховання можуть певним чином змінити характер зазначеної динаміки, однак нелінійність розвитку креативності при цьому не зникає. Саме це дало Пломіну підстави дійти висновку про відсутність генетичного впливу на креативність. У цьому контексті йдеться про те, що генетично задаються лише аналітичні здібності, синтетичні здібності при цьому є, головним чином, результатом виховання. Окрім того, з одного боку, міцнішає переконання, що креативність є вираженням корінних, стійких особливостей індивіда (Пономарьов, Богоявленська, Матюшкін), а з іншого – існує прагнення позбутися цього поняття взагалі, ототожнивши його з інтелектом (Векслер, Айзенк, Стернберг).

Узагальнюючи результати виконаних досліджень, можна констатувати, що:

1) навіть автори, які наче декларують незалежність аналітичних і синтетичних здібностей, насправді поміщають творчі здібності в межі інтелекту, вважаючи творчість однією з форм інтелектуальної діяльності. З-поміж учених найбільш радикальним у цьому сенсі є Айзенк, який вважає, що креативність є однією зі сторін, і певним чином пов'язаною з мотивацією, розвинутого інтелекту;

2) у багатьох дослідженнях показано, що за високих значень інтелектуальних здібностей помітний зв'язок між ними та творчими здібностями зникає, однак і в цих випадках роль інтелекту в розвитку креативності визнається, хоча й обмежується. Крайнім вираженням таких поглядів варто визнати розгляд креативності лише в діапазоні якісно високого інтелекту (Стернберг, Айзенк, Векслер).

З огляду на наведене вище, доречно зазначити, що Гілфорд, мабуть, був першим науковцем серед тих, хто в інтелекті знайшов місце для характеристик, які відповідають за продукування нового, за творчість. Модель структури інтелекту Гілфорда – одна з найбільш відомих, коли-небудь запропонованих. Для того, щоб зрозуміти суть творчого процесу, необхідно збагнути запропоновану ним модель інтелекту, оскільки творчість дослідник розглядає як його складову. В структурі інтелекту Гілфорда творчість локалізована в деяких складових моделі. Зокрема, найбільш важливим для творчості є дивергентне продукування. Воно, як підрахували Стернберг і Григоренко, може поєднуватися 24-ма різними способами з такими



категоріями, як продукт (одиниці, класи, відношення, система, перетворення і використання) і зміст (образне, символічне, семантичне і поведінкове).

Зв'язок між пізнавальними і креативними здібностями чимало дослідників пояснюють зв'язком між здібностями, які є основою планування і творчості. Важлива роль планування у творчості виявлена як в емпіричних, так і в теоретичних дослідженнях. Гуастелло, Шіслер, Дрісколь і Гайд, досліджуючи когнітивні стилі, знайшли, що планування позитивно корелює з творчою продуктивністю. До того ж, збільшення кількості часу, затраченого на планування та корекцію плану виконання проєкту, окупається підвищенням продуктивності творчої діяльності та рівня творчого продукту.

Таким чином, зв'язок між пізнавальними і креативними здібностями є, але він не простий. Коли пізнавальні здібності дуже високі, то, як і у випадку недостатнього їх розвитку, створюється перешкода для нормального розвитку креативних здібностей. Інтелектуали-енциклопедисти рідко бувають дуже творчими людьми. І це зрозуміло: такий рівень пізнавальних здібностей зазвичай виникає за яскраво вираженої спрямованості на навчання, засвоєння. Звідки ж при такій гіпертрофованій спрямованості на готове знання взятися пошуку нового – творчості?

Окрім того, щоб креативні здібності працювали на повну силу, пізнавальні здібності повинні дати їм для цього можливість, і навпаки. Фізикам добре відоме ім'я Еренфеста, видатного вченого, друга й однодумця Ейнштейна. Він був відомим критиком, аналіз якого був настільки глибокий, що мати його схвалення вважалося вищою нагородою. Результати його власних творчих пошуків відставали від його результатів як критика (так, у всякому випадку, вважав він сам). На його могилі Ейнштейн, віддаючи данину чудовому фізикуві й чудовій людині, висловив глибоку думку про причину невідповідності креативних здібностей Еренфеста його критичному таланту. Творець, говорив Ейнштейн, має так полюбити свою ідею, щоб якийсь час, поки вона не зміцніє, не допускати внутрішньої критики. Лише тоді, коли збудована надійна система, що стверджує нову ідею, може вмикатися критичний запал. Так, Еренфест, зазначав Ейнштейн, з його вічним самоїдством, з його невдоволеністю собою, починав критикувати себе до того, як його ідея зуміла зміцніти.

Цілком очевидно, якщо говорити про академічну сферу пізнавальної діяльності, що є здібності до навчання, до оволодіння вже наявними знаннями. Зазвичай вони полягають у швидкому засвоєнні та глибокому узагальненні навчального матеріалу. На жаль, більшість педагогів цими фактами вичерпують свої уявлення про інтелект. Окрім того, чимало психологів (у випадку не використання діагностичних методик) дотепер схильні зараховувати до групи обдарованих тих, хто випереджає однолітків у розвитку пізнавальних здібностей, хто має неабиякі здібності до навчання. Такі індивіди дійсно володіють високого рівня інтелектуальними і



навчальними здібностями. Однак є й інші, чії здібності ніхто не хоче помічати, до того ж, їх щодня знищують як у середній, так і у вищій школі. Про що йдеться? Про головну якість, про яку педагоги багато говорять, але мало хто з них її у своїх учнях і студентах терпить, і зовсім мало таких, хто її у своїх учнях і студентах виховує. Що ж це за якість?

Примітно і відродно, що Торренс, працюючи вчителем, звертав увагу, окрім відмінників, на відстаючих. Саме останні часто виявляються більш самобутніми за регламентованих відмінників. У них інші здібності – креативні. З цими індивідами сутужніше, проте й набагато цікавіше. Досить часто ці диваки не розуміють, здавалося б, очевидних істин, важко засвоюють те, що іншим дається буквально на льоту. Однак у них на все є власна думка та позиція. До них приходять дивні ідеї. Від них не знаєш, чого очікувати, їхні заняття здаються незрозумілими для більшості індивідів. Звісно, далеко не всі з них навчаються погано, адже досить рідко, але серед них трапляються навіть відмінники. Однак для них головне не засвоєння знань, а самостійна робота думки.

Уже в дитячому віці індивіди характеризуються яскравими креативними здібностями, але це свого роду первинна, сира креативність. З розвитком індивіда з'являється досвід, ростуть аналітичні здібності, і він міцнішає в знаннях, що трава зелена, небо блакитне, а цвіркун менший за людину. Зникає незвичайність, оригінальність мислення, дитина стає розумнішою і zarazом звичнішою. Причому діти з повільнішим пізнавальним просуванням довше зберігають цю початкову креативність. Що ж відбувається далі? На зміну наївній креативності має прийти інша, більш зріла, суть якої полягає не у відсутності досвіду, а в його подоланні, у свідомому прагненні відійти від стереотипів повсякденної свідомості, від шаблонів здорового глузду.

То що ж таке творчість? Ключовим терміном у визначеннях творчості є новизна. Деякі теорії, які стоять наче осторонь у цій загальній тенденції (наприклад, теорія Пономарьова, що розглядає творчу діяльність як процес актуалізації побічного продукту об'єктної дії), також насамкінець засновані на протиставленні адаптивності (пізнавальна діяльність) і активності – створення нового, як зауважує Юркевич.

Варто зупинитися на тому, що доречно розуміти під новизною. Річ у тому, що сама по собі, без певної дихотомії, новизна як така не існує. Неможливо створити нове безвідносно до чогось. Нове може бути новим лише в порівнянні зі старим, зі стереотипним. Деякі автори прямо ведуть мову про творчість як про подолання стереотипів мислення. Творчість, на їхню думку, є руйнуванням усталених шаблонів і стереотипів, продовжує Юркевич.

Новизна може мати суб'єктивний характер, не завжди відображати соціальну, суспільну новизну, а характеризувати лише окремі моменти діяльності. Проте у



будь-якому випадку новизна є системотворчою ознакою, що характеризує творчість. Це стосовно результату. Стосовно ж процесу, то насамкінець можна виокремити два типи діяльності: або спрямованої на засвоєння, застосування того, що уже є в досвіді індивіда чи людства (пізнавальна діяльність), або на створення нового, для чого в особистому чи суспільному досвіді ще немає готових зразків (творча діяльність). На думку вченого, сам результат такої діяльності не обов'язково супроводжується саме новим, нешаблонним результатом, проте наявність такої сентенції є очевидною.

Зокрема Мілгрем і Гонг вказують на генерування оригінальних ідей як головну ознаку творчого мислення. Оригінальними називають ідеї, до яких не можна прийти, послуговуючись лише логічним мисленням. Потрібен стрибок думки, щоб перестрибнути логічну ущелину чи обійти її довоколишньою стежкою. Вже після такого стрибка чи обходу, логічне мислення «мости́ть кладку» і доводить логічність зроблених стрибка чи обходу. Такі ідеї стосуються як пошуку проблеми, так і знаходження способу її розв'язання.

У результаті Боно стверджує, що насправді немає нічого таємничого в природі творчості. Творчість – це поведінка самоорганізуючої інформаційної системи, яка створює асиметричні моделі. Цю тезу Боно можна зрозуміти, якщо збагнути, що в процесі еволюції мислення людини зникає до створення симетричних образів, як більш комфортних для пристосування до навколишнього середовища. За таких обставин, щоб створити щось оригінальне, необхідно вийти за межі усталеної симетрії. Причому не можна збагнути, що таке творчість, якщо не зрозуміти різницю між самоорганізаційними системами з активною та пасивною поверхнею, продовжує Боно. Інформаційні системи (багаж знань) з активною поверхнею зазначений автор вважає такими, які здатні до взаємодії з навколишнім середовищем, тобто до переструктурування, заміни окремих елементів, заповнення пустих місць елементами, що на час взаємодії перебували поза системою, тощо. Водночас досить важливо розрізнити поняття «творчість» і «мистецтво». Творчість у сенсі зміни уявлень, ідей, концепцій і сприйняття має зовсім мало спільного з мистецтвом, завершує свою думку Боно.

Серед значної кількості теорій творчості доречно зупинитися на інвестиційній моделі Стернберга і Григоренко, суть якої полягає в тому, що автор запозичує ідею дешево, але витримавши паузу чи модифікувавши її, продає запозичений товар дорого. Метафорично, абстрактно, але правдиво.

Амебайл презентує теорію творчості, у якій у ролі компонент виступають знання, мотивація та творчі уміння. Остання компонента містить дослідження нових способів розв'язання проблем, утримування в пам'яті отриманих відповідей відкритими якомога довший відрізок часу і відкладання остаточного вибору щодо розв'язку проблеми. Цілком очевидно, що ці три вміння характеризують не лише творчий потенціал індивіда, а і його здібності до планування.



Варто зупинитися і на внеску Тейлора у дослідження проблем творчості. Наприкінці 1950-х рр. у відповідь на запуск штучного супутника та іншого тиску холодної війни США розпочали інтенсивно фінансувати дослідження з розвитку наукових талантів. Так, Тейлор провів декілька конференцій, які спонсорувала Національна наукова фундація (NSF), з наукової творчості (так звані Юта-конференції), які об'єднали розрізненні теоретичні напрацювання та практичні здобутки в галузі розвитку наукового таланту. Він же відредагував декілька збірок матеріалів цих конференцій, які не втратили своєї актуальності і нині. Як наслідок, його вважають знаковою фігурою у дослідженні творчості. А результати організованих ним обговорень проблем творчості неодноразово будуть наводитися у подальшому висвітленні цього питання.

Повертаючись до суті творчості та механізмів творчого процесу, не можна залишити поза увагою взаємодію логічного та інтуїтивного у ньому. У процесі діяльності формується не лише свідомий, а й інтуїтивний досвід, який охоплює те, що не пов'язано з метою діяльності і з цієї причини не знаходиться у полі уваги індивіда. Ті властивості предметів, які не потрапляють у поле нашої уваги, не зникають для нас зовсім, а й недоступні для нашого свідомого контролю. Дилема полягає в тому, на думку Ушакова, що в добре усвідомленому логічному режимі індивіди не мають доступу до власного інтуїтивного досвіду. Якщо у своїх діях вони спираються на інтуїтивний досвід, тоді вони не можуть здійснювати свідомий контроль і рефлексію власних дій.

Аналіз інтуїції не може бути повним без наведення результатів дослідження мислення управлінського персоналу Саймоном. Однією з суттєвих особливостей хорошого керівника є його здатність охопити ситуацію загалом і прийняти правильне рішення в тих випадках, коли точний логічний розрахунок є неможливим. Цю здатність Саймон називає інтуїцією. Він вважає, що природа інтуїції полягає у здатності миттєво збагнути ситуацію завдяки наявності відповідним чином структурованого минулого досвіду. Це миттєве опанування ситуації протиставляється логічному мисленню, яке приходить до свого результату шляхом послідовного здійснення ланцюга умовиводів.

Примітно, що розуміння інтуїції Саймоном дещо відрізняється від того, яке ми знаходимо у працях Пономарьова. Якщо для Саймона інтуїція це минулий досвід, що зберігається у довготривалій пам'яті у формі патернів, то для Пономарьова інтуїція – це розв'язування проблемної ситуації значно коротшим шляхом, ніж це можливо з використанням логіки (завдяки перестрибуванню через окремі логічні кроки або наявні логічні провалля). А це можливо тому, що є підстави говорити про особливий тип знання, яке можна назвати інтуїтивним (імпліцитним). Головною його ознакою є те, що таке знання може використовуватися у практичній діяльності, не будучи при цьому усвідомленим і доступним для вербалізації. Таке знання,



як довів Пономарьов, породжується наявністю побічного продукту об'єктної дії. Причому науковець вважав, що інтуїтивне (імплицитне) та логічне (експліцитне) знання в процесі інтелектуальної діяльності працюють почергово.

Дискусія стосовно того, хто адекватніше вживає термін «інтуїція», позбавлена будь-якого сенсу. Логічно вважати, як зазначає Ушаков, що інтуїція проявляється в миттєвому аналізі ситуації (згортанні процесу мислення) та накопиченні у довготривалій пам'яті, окрім усвідомленого, досвіду, який не усвідомлюється, але проявляється в діяльності.

Творче мислення, згідно з визначенням, починається там, де закінчуються установлені способи дії суб'єкта. У тривіальних випадках ми володіємо певним репертуаром способів, які намагаємося застосувати до задач, що постали перед нами. У випадку творчої задачі цей репертуар вичерпується, а розв'язок так і не знаходиться. Оскільки власні резерви закінчуються, то когнітивна система починає відчувати потребу в зовнішньому поштовху. Таким поштовхом може бути випадкова подія, як у випадку Архімеда і Ньютона. Водночас Ушаков вважає, що можливе й внутрішнє походження підказки – з тих елементів нашого досвіду, які недоступні для використання під час розв'язування задачі.

Виняткову роль у творчому процесі відіграє уява. Уявний образ у творчому процесі постає фундаментом, на якому зводиться розв'язок творчої задачі. Розрізняють творчу та відтворювальну уяву. Творчою уявою називають створення нових образів, включене у процес творчої діяльності, тобто діяльності, яка завершується оригінальними і цінними продуктами. Створення уявних образів – це процес значно складніший у порівнянні з їх відтворенням. Створити такі образи набагато важче, ніж уявити їх і зрозуміти, читаючи уже написаний твір. Створити нову машину незрівнянно важче, ніж уявити її, користуючись готовим кресленням.

Немає такої галузі людської діяльності, де в процесі творчості не використовувалася б уява. Будь-яка творча праця містить творчу уяву. Такою є уява письменника, художника, композитора, вченого, винахідника та ін. Легко зрозуміти, наскільки важливою є творча уява для винахідника, який працює над створенням машини, апарату, приладу тощо. Перш ніж реалізувати свій задум у вигляді моделі, він має побудувати його «у голові», уявити його. Не менш важливою є уява для вченого. Придумуючи експеримент, вчений має створити в уяві таку комбінацію умов, яка давала б можливість перевірити висунуту гіпотезу чи встановлений закон. Продукуючи гіпотези та встановлюючи закони, учений також повинен дати уяві повну свободу. Не володіючи винятковою уявою, І. Ньютон не дійшов би до думки вивести рух планет із руху каменя та пояснити спільну причину для падіння тіл на Землі і рух планет довкола Сонця. Проте ніде уява не має такого виняткового значення, як у мистецтві, у процесі художньої творчості. В науці та техніці уявні образи є лише матеріалом, яким користується творча думка вченого, винахідника, конструктора.



У мистецтві метою діяльності є створення образів, у яких втілюється ідейний задум. Проте для реалізації навіть таких образів потрібна певна «техніка».

У контексті проблеми джерел уяви потрібно вказати на необхідність матеріалу, що є придатним для створення уявних образів. Потужна робота уяви можлива за умови наявності достатнього матеріалу. Накопичення потрібного матеріалу зобов'язане спостережливості, ретельному та поглибленому вивченню тієї галузі дійсності, яку автор представляє, багатству власного інтелектуального й емоційного життя і, зокрема, високому розвитку емоційної пам'яті.

Розглядаючи творчий процес крізь призму розумної поведінки індивіда, потрібно звернути увагу на декілька суттєвих нюансів. Коли людина шукає проблему чи розв'язок до запропонованої їй задачі, то в кращому випадку за допомогою інсайту (тобто інтуїції) вона швидко розв'язує проблему, після чого логічно перевіряє розв'язок на адекватність. У гіршому випадку індивід методом проб і помилок знаходить розв'язок, після чого логічно перевіряє його на адекватність. Зазначене вище є прикладами розумної поведінки людини на будь-якому рівні її діяльності.

У зв'язку з зазначеним потрібно бути обережним, коли йдеться про технології розв'язування творчих проблем. Іноді складається враження, що окремі з них, наприклад, метод мозкової атаки, суперечить концепції розумної поведінки людини. Щоб позбутися помилкового враження, достатньо зважити, що названий метод є колективним, тобто вимагає поділу команди на дві групи, представники однієї з них генерують будь-які ідеї (зокрема і безглузді), а представники другої групи аналізують їх на придатність. Загалом, команда, знайшовши адекватний розв'язок, діяла розумно, чого не можна сказати про поведінку її окремих учасників.

Постає запитання: а чи можна такий метод застосувати стосовно одного індивіда? Спочатку він висловлює ідеї (не замислюючись над їх адекватністю), а потім перевіряє їх на правильність. У кінцевому результаті у нього є шанс поступити розумно. Відповідь однозначна: не лише можна, а й треба. Звісно, за однієї умови: якщо не існує небезпека, що цей метод увійде у звичку і буде використовуватися в тих ситуаціях, де розв'язок проблеми майже очевидний.

Таким чином, протиставляти творчість здоровому глузду, що ніяк не влітається в концепцію розумної поведінки як органічної єдності пізнавальних і креативних актів індивіда, не варто. Як наслідок, дозволимо собі не погодитися з Боно, який вважає, що в такому стані члени команди генераторів ідей будуть пропонувати більше ідей, зокрема більшу кількість безглузвих ідей, але це жодним чином не означає, що при цьому зростає кількість дійсно оригінальних, практично цінних ідей.

Рівень інтелекту, що є запорукою розумної поведінки індивіда, що пов'язаний з домінуванням однієї з півкуль його головного мозку, супроводжується низкою як позитивних, так і негативних наслідків, що мають істотне значення для його функціонування загалом.



Індивіди з високим інтелектом (ліворукі), за результатами дослідження Любінські, фізично здоровіші за своїх однолітків із середніми інтелектуальними здібностями. Так, Данилова повідомляє, що ліворуким також характерна швидка оборотність патологічних станів, більш легка відновлюваність функцій мозку після травм і захворювань. Імовірно, описані особливості можуть бути наслідком особливої організації мозку (Беркоу) і, зокрема, саме його правої півкулі.

Розглянемо тепер негативні наслідки, що супроводжують високий рівень інтелекту, нейропсихологічним показником чого є підвищене залучення правої півкулі в поточну інформаційну діяльність, а фізіологічним – білатеральна асиметрія з домінуванням правої фронтальної зони. Таким індивідам доводиться стикатися з більшою кількістю супутніх проблем у порівнянні зі звичайними людьми. Свого часу було показано, що підвищений рівень тестостерону в критичний період пренатального розвитку дитини призводить не лише до розвитку правої півкулі й, як наслідок цього, до високого рівня інтелекту, а й, завдяки впливу на тимус, – до підвищеного ризику таких імунних захворювань, як алергійні й аутоімунні реакції. Окрім того, має місце значна кореляція між високим інтелектом й наявністю міопії (короткозорості). Не рідко індивіди з високим рівнем інтелекту характеризуються частими депресивними станами. Окрім того, лівші серед хворих шизофренією й епілепсією зустрічаються частіше, ніж у здоровій популяції. Специфіка творчого мислення як психічного феномена вимагає від індивіда певних властивостей, які є причиною наявності в його психіці певних ознак, які не становлять структуру його творчого потенціалу, але вирізняють його з-поміж інших. Зазначене яскраво виявляється в прийнятті творчою особистістю правил гри. Виявляється, що серед індивідів, які не зуміли (можливо, не бажали) пристосуватися до суспільних умов, творчих індивідів у багато разів більше, ніж пересічних. Причина цього полягає в особливостях психічної структури творчої особистості. У неї не лише по-іншому влаштований мозок, не тільки більші можливості для нешаблонного бачення світу, вона загалом по-іншому організована. Це особистість, яка не вміє пристосовуватися.

Як уже зазначалося, в одному з досліджень ставилося завдання з'ясувати, які особливості відрізняють пізнавальну потребу творчо здібних індивідів від пізнавальної потреби аналітиків. За його результатами встановлено, що:

- 1) аналітиків переважно цікавить результат пізнавальної діяльності, тоді як творчих індивідів більше цікавить сам процес розв'язування завдань;
- 2) значна частина обстежуваних цікавилася своїм рейтингом, однак серед них аналітиків було більше, ніж творчих індивідів.

Як видно із зазначеного, пізнавальна потреба в осіб з різним рівнем різних складових інтелекту має принципово різний характер. Якщо діяльність творчих індивідів спрямована насамперед на процес пізнання (результати для них важливі, але не в першу чергу), то в осіб з домінантними аналітичними здібностями



пізнавальна потреба спрямована на досягнення результату (а процес для них перебуває на узбіччі). Якщо для перших діяльність цікава (або нецікава) насамперед сама по собі, то для других важливіше за все, що вони отримують в результаті. І ці диспропорції є суттєвим гальмом розумної поведінки як перших, так і других. З наведеного вище можна було дійти висновку про необхідність пропорційного вмісту засобів, що спрямовані на розвиток пізнавальної і креативної складових інтелекту, в освітній практиці. Проте аналіз освітніх систем, наприклад, Сходу і Заходу, свідчить про протилежне. Підтвердимо сказане на прикладі творчої компоненти інтелекту. У такій прогресивній країні, як Японія немає такого культу творчості, як у США. Головне для японського школяра, а потім інженера – насамперед засвоїти, навчитися виконувати що-небудь найкращим, найефективнішим чином. Вся система освіти в Японії побудована на цій парадигмі. Відверто кажучи, у цьому парадоксі мало парадоксального. У державному вимірі освітня політика побудована насамперед з визнання того, що суспільству потрібні як творці, так і технологічно довершені виконавці. На державному рівні визнається також, що у відсотковому відношенні перших для нормального функціонування суспільства потрібно значно менше, ніж других. Проте в кожній країні державна освітня політика будується не лише на зазначених засадах, а й з урахуванням національного чи етнічного менталітету. І якщо слухняного японця в шкільні роки можна змусити працювати над технологічною досконалістю, то такий самий підхід у навчанні американця неминуче зазнає фіаско. Як наслідок, у Японії сподіваються, що в певного відсотка учнів паростки творчості неодмінно проростуть, а у США переконані, що краще завезти зарубіжних виконавців, ніж спровокувати соціальний бунт учнів і батьків.

2.3. Методологічні засади обстеження інтелекту

Щоб обґрунтувати методологічні засади обстеження інтелекту як апарату розумної поведінки, необхідно насамперед здійснити екскурс у сферу тестової діагностики, проаналізувати знакові методики, розкривши при цьому теоретичні підвалини, на яких вони побудовані. На перший погляд, видається, що найпростіше сконструювати тест навчальних досягнень, оскільки в такому тесті від розробника вимагається помістити в текст завдання, які охоплюють весь обсяг навчального матеріалу, засвоєного учнями чи студентами з певного навчального предмета чи блоку навчальних дисциплін. Однак операцію зазначеного відбору не можна назвати надто простою, оскільки обсяг передбачених для засвоєння знань та умінь значний, а обстеження обмежене у часі. Як наслідок, розробник концентрується на базових знаннях та вміннях або складає такі завдання, розв'язання яких вимагає низки знань та умінь, а не поодиноких фактів. Як бачимо, повністю побороти суб'єктивний



чинник у таких тестах неможливо, оскільки в кожного розробника буде своє бачення базових знань та умінь чи притаманна тесту широта охоплення знань та умінь, що передбачені для вивчення та засвоєння. Попри це, тести навчальних досягнень постачають задовільну інформацію щодо академічної успішності учнів або студентів. Однак вони не дають відповідь на запитання: чому різні учні чи студенти отримують різні бали за результатами такого обстеження?

Часткову відповідь на поставлене запитання можна отримати, якщо обстежити навчальні уміння учнів чи студентів, пам'ятаючи про те, що в основі будь-яких умінь знаходяться відповідні здібності. Навчальні здібності є основою умінь, що забезпечують пізнавальну діяльність індивіда в умовах колективного навчання та організацією ним самостійної роботи, що спрямована на здобуття знань. Свідченням сформованості навчальних умінь постає готовність до навчання на кожному умовно виділеному проміжку освітньої траєкторії, яка є не статичним, а динамічним психологічним конструктом, що підвищується в рівні у процесі навчання. Навчальні здібності не згасають з віком. Навпаки, вони невинно зростають, розвиваючись і формуючись. Навчальні здібності набувають різних значень для різних індивідів, їх можна більш-менш достовірно зафіксувати за допомогою відповідних тестів, вони позначаються на темпі та глибині засвоєння навчального матеріалу. Останній факт враховується навчальними закладами й освітніми відомствами в організації навчання. Індивідам із високими навчальними здібностями надають можливість навчатися швидше або засвоювати навчальний матеріал на поглибленому рівні. Якщо в юному віці результативність навчальної діяльності вища, ніж в зрілому, то це не через вищі навчальні здібності, а через слабшу дію факторів, що негативно впливають на результат навчання.

Введення в обіг терміна «навчальні здібності» спричинене не лише науковими, а й практичними потребами. Приймаючи індивідів на навчання, заклади освіти хочуть знати, наскільки якісно їх учні чи студенти зможуть опанувати навчальні програми. Перед тим як віддати свою дитину до уподобаного закладу освіти батьки хотіли б знати, чи його навчальний план і програми є посилюючими для їхньої дитини. Державні органи управління освітою переймаються думками на зразок: чи не є надто легкими навчальні програми для окремих учнів і студентів?

Усе це спонукало віднайти спосіб прогнозування академічних успіхів учнів і студентів. Достовірним таке прогнозування буде в тому разі, якщо в ньому в основу покласти змодельований (спрощений) процес навчальної діяльності майбутнього учня чи студента. Найдоцільніше, з огляду на це, пропонувати при вступі до закладу освіти для розв'язання завдання, аналогічні до яких (вимагають тих же і приблизно того ж рівня навчальних здібностей) вони будуть розв'язувати в процесі навчання. Так з'явилися тести, що моделюють навчальну діяльність учнів і студентів, тобто тести навчальних здібностей.



Аналізуючи структуру навчальної діяльності, розробники таких тестів підбирають відповідні завдання, модернізують їх, щоб домогтися найсильнішого позитивного кореляційного зв'язку між результатами тестових випробувань і тестами навчальних досягнень чи академічними показниками учнів або студентів. За допомогою використання такого типу тестів вдається серед загалу відібрати тих, хто зможе успішно впоратися з вимогами освітнього процесу щодо його специфіки та темпу. Окрім того, такі тести використовують у процесі моніторингу ефективності діяльності закладу освіти в контексті розвитку навчальних здібностей учнів чи студентів.

Водночас дослідження підтверджують, що жодному з розробників тестів навчальних здібностей не вдалося сконструювати тест, отримані результати з його допомогою корелювали б з результатами тестового обстеження навчальних досягнень чи академічними показниками на рівні, більшому за 0,60. Причин для цього може бути дві. Перша пов'язана зі знанням структури та змісту навчальних здібностей. Проте важко припустити, що саме вона є визначальною в появі зазначеної вище проблеми, оскільки немає серйозних ні теоретичних, ні практичних суперечностей у її розв'язанні, що робить природним очікування позитивного розв'язання зазначеної проблеми впродовж відрізка часу, протягом якого досліджується структура та зміст навчальних здібностей розробляється відповідний інструментарій їх обстеження. Друге припущення вказує на залежність академічних показників індивідів від деяких факторів невивадкового характеру, окрім їхніх навчальних здібностей.

Не володіючи інформацією щодо їх природи, можна лише навести дані, що підтверджують зазначене вище. З цією метою Рензуллі посилається до того факту, що більшість студентів закладів вищої освіти – це представники не групи, що охоплює верхні 3–5 % випускників шкіл, упорядкованих за ознакою навчальних здібностей, а групи, що охоплює верхні 20 % випускників. Зазначене породжує декілька міркувань. Якби кількість місць у закладах вищої освіти була меншою, то в них навчались б насамперед представники 5 % чи 3 % групи. Проте чому окремі випускники закладів середньої освіти, чії навчальні здібності лежать у межах рейтингового списку з нижнім порогом 3 % чи 5 %, не потрапляють до закладів вищої освіти (за умови обмеженої там кількості місць) чи «просідають» за навчальними досягненнями в порівнянні зі студентами з нижчими навчальними здібностями в процесі навчання у закладах вищої освіти?

Пояснення знаходимо в тому, що навчальні досягнення індивідів визначаються не лише навчальними здібностями, а й ще дечим. І це «дещо» носить назву інтелектуальних здібностей, які, фактично, є зовнішнім проявом інтелекту людини як апарату її розумної поведінки. Однак перед тим, як перейти до багатой на події історії обстеження інтелекту, варто зазначити, що тести навчальних здібностей, як і тести навчальних досягнень забруднені суб'єктивною домішкою їх розробників,



адже саме вони визначають і намагаються обґрунтувати, які уміння властиві навчальній діяльності різного віку учнів і студентів і якими базовими знаннями вони мають володіти.

Потрібно зазначити, що на ранньому етапі обстеження інтелекту використовувались завдання, розв'язання яких вимагало відповідних академічних знань та умінь. Такий методологічний підхід не позбавлений логіки, оскільки кількість правильно виконаних таких завдань є певною мірою наслідком рівня інтелекту обстежуваного. Їх легко порахувати, а отриманий результат інтерпретувати як рівень інтелекту. Проте внаслідок того, що індивіди до систематичного навчання перебувають у різному інтелектуальному оточенні та створити абсолютно однакові умови для навчання у різних закладах освіти надзвичайно важко, неспроможність такого підходу до обстеження інтелекту з метою порівняння інтелектуальних здібностей індивідів є очевидною.

Анатомія, фізіологія та інші людинознавчі науки на ранньому етапі обстеження інтелекту не володіли фактами, які свідчили б про зв'язок інтелектуальних здібностей індивіда з анатомо-фізіологічними чи іншими параметрами функціонування його організму.

До появи тестових методів обстеження інтелектуальних здібностей психологи, педагоги та інші зацікавлені особи судили про їхній рівень на засадах спостережень за швидкістю інтелектуальних процесів та якістю продуктів інтелектуальної діяльності індивіда. Стосовно учнів і студентів – це темп та якість опанування навчального матеріалу. Водночас ставало очевидним, що зазначена методологія не відповідає запитам практики щодо оперативності та достовірності. Фіксувалися непоодинокі факти розбіжності навчальних досягнень індивіда та рівня його інтелектуальних здібностей, на спостереження витрачалися місяці, до того ж, одному педагогу технічно не можливо провести якісне спостереження за декількома десятками учнів чи студентів. У результаті постала проблема конструювання зручнішої та надійнішої методики обстеження інтелектуальних здібностей індивідів.

Це означало, що в методологів не залишалося іншого виходу, як піти опосередкованим шляхом у розробленні методики обстеження інтелекту й оцінювати його рівень відповідно до моніторингу інтелектуальної діяльності індивіда. Оскільки пасивне спостереження за інтелектуальною діяльністю не дало бажаних результатів, то було вирішено її провокувати шляхом втручання експериментатора. У результаті з'явилися завдання, які спеціально розроблялися з метою обстеження інтелектуальних здібностей. Звісно, порівнювати рівень інтелектуальних здібностей індивідів можна лише за умови використання в процесі обстеження однакових завдань. Саме тому, з усіх можливих було відібрано певну кількість завдань, які утворили тест інтелекту.



Поява перших тестів інтелекту в часі співпала з його ототожненням з якимось одним чітко окресленим психічним феноменом, що проявляється у формі здібностей в інтелектуальній діяльності, а тому під час конструювання методики обстеження інтелекту увага дослідників спрямовувалася на розроблення засобів фіксування цього прояву психіки людини.

Свідченням цього є комбінаційний метод Еббінгауса, на думку якого, інтелект – це здатність комбінувати, з'єднувати попередньо розрізнені елементи знань. Тому в розробленому ним тесті пропонувалося між розірваними фрагментами тексту вставити необхідні елементи. Попри обґрунтованість вибору зазначеної здібності як виразника інтелекту індивіда, в методі Еббінгауса теоретично не була розв'язана проблема, на якому матеріалі усвідомленого людського досвіду в такий спосіб найповніше репрезентується інтелект. З огляду на це, з'являються модифікації зазначеного тесту, а також пропонуються інші теоретичні засади обстеження інтелекту.

У розробленому Гельброннером тесті респонденту пропонувалася серія незавершених малюнків, які утворюють певну послідовність і закінчуються повним зображенням, після чого встановлювалося, на якій фазі неповноти має місце впізнавання за частиною цілого.

Райс пропонує обстежувати інтелект за допомогою тесту, що передбачає називання слова-поняття, зв'язаного з запропонованим дослідником поняттям причиново-наслідковим зв'язком.

Підсумовуючи результати перших спроб тестового обстеження інтелекту, Штерн стверджував, що окреме завдання (у вузькому розумінні «тест»), яким би вдалим воно не було, саме по собі не може слугувати інструментарієм обстеження інтелекту, оскільки результат обстеження інтелекту є наслідком сукупної дії різних здібностей, і ми не знаємо, яку саме роль у цьому відіграє кожна з них. Нехай, наприклад, обстежуваний вдало заповнив пропуски в тесті Еббінгауса. Але від чого переважно залежить його позитивний результат? Від здатності логічно комбінувати? Від великого словникового запасу? Від розвиненого відчуття мови? Однозначної відповіді на поставлені запитання за результатами одного випробування дати не можна. Причому варто пам'ятати, що це за умови, що інтелект теоретично уособлювався зі здібністю комбінувати. З іншого боку, нехай здібність комбінувати зафіксовано. Та чи означає це, що цим самим ми обстежили інтелект людини загалом? Інтелект – це комплексне утворення, що проявляється в реакції психіки людини на вимоги, які ставляться перед нею, а комбінування – лише одна грань такого прояву, вказує Штерн.

Як бачимо, перші тести інтелекту довели неможливість виокремити такий конструктор, який у своєму зовнішньому прояві виключно та повно характеризував би інтелект, і на цій основі сконструювати надійний і валідний інструментарій його обстеження. Згідно з результатами виконаних досліджень психологи доходять



висновку про необхідність комплексного обстеження інтелекту за допомогою серій завдань (субтестів). Як ілюстрацію до сказаного можна навести стислу характеристику тесту Зоммера, завдання якого спрямовувалися на обстеження знань, уваги, пам'яті, асоціації, розуміння оточуючого, логічної субординації, математичних здібностей, інтелектуального інтересу тощо.

Порівняння субтестів у різних тестах інтелекту свідчить про їх невідповідність, а отже, про відсутність єдиних теоретичних підвалин щодо побудови тестів обстеження інтелекту, тобто усталених поглядів на його структуру та зміст.

Субтести перших комплексних тестів інтелекту відкриті для зауважень у тому контексті, що, перш ніж бути включеними до тесту, вони попередньо не досліджувалися стосовно значущості охоплених ними психічних явищ в інтелектуальній діяльності загалом. Пропонуючи різну кількість завдань у кожному з субтестів, розробники фактично неявно інтуїтивно визначали вагу здібностей, які задіяні в розв'язанні завдань субтесту в інтелекті в цілому. Проте жодного об'єктивного підґрунтя для таких дій не було. Для того, щоб надати висновкам більшої об'єктивності, підібрані серії завдань мають бути замінені на систему субтестів.

Систематизація субтестів постає науковою проблемою. Одним з перших серед тих, хто взявся за її розв'язання, був Россолімо, який вважав, що підґрунтя інтелектуальної діяльності людини є комбінаторні здібності. Однак не лише вони визначають її інтелект. Тому в тесті (фактично в системі субтестів) Россолімо поряд із завданнями на обстеження комбінаторних здібностей (складання з розрізаних на частини фігур, складання з наявних елементів фігур за зразком) з'являються завдання на: стійкість уваги (виконання завдання на фоні спеціально створених перешкод); обсяг уваги (виконання одночасно двох завдань); опір автоматизму (перелічування до певної межі відомих предметів); протистояння навіюванню (відповіді на запитання відносно форми, розміру, кольору тощо предметів після попереднього навіювання експериментатором неадекватних властивостей цих предметів); точність сприймання (впізнавання раніше показаних предметів, виявлення ледве помітних відмінностей між предметами); пам'ять (на фігури, числа, слова тощо); засвоєння смислу (складання оповідання на основі запропонованих картинок, деякі з яких можуть бути зайвими для даного контексту або нісенітницями); кмітливість (розв'язування дротяних головоломок); уяву (відгадування за незакінченим малюнком того, що намальовано) тощо.

Пропонуючи в кожному з субтестів по декілька завдань, Россолімо тим самим погоджується з тим, що успішне виконання завдання визначається не лише наявними інтелектуальними здібностями, а й багатьма іншими факторами (рівень обізнаності, соціальні умови, психічний стан тощо). Причому пропорції між кількостями завдань у кожному з субтестів відповідають інтуїтивному відчуттю ваги їхніх здібностей в інтелекті загалом.



Окрім того, зазначений автор вважав, що рівень інтелекту, інтерпретований за загальним набраним балом, постає адитивною сумою показників складових, розвинутих у кожної людини різною мірою. Так, з метою відобразити своєрідність інтелектуальних здібностей індивіда, Россолімо вводить поняття «профіль інтелекту».

Повернемося до знакових методик обстеження інтелекту, щоб розібратися, на яких теоретичних підвалинах воно будувалось і будується досі.

Насамперед доречно зазначити, що перша праця з проблеми обстеження інтелекту надрукована Біне у 1905 р. в *L'Année Psychologique*. Як відомо, зазначеному факту передували певні знакові події. У 1904 р. уряд Франції звернувся до групи психологів із проханням розробити методику ідентифікації осіб, які потребують альтернативної освіти. Таким чином, Біне, який був активним членом цієї групи, одержав поштовх для роботи, до якої він залучив свого учня Сімона.

Тестом Біне–Сімона передбачалося обстеження пам'яті (здатності запам'ятовувати цифри та речення різної довжини, прочитаного оповідання), словникового запасу (кількість слів, які респондент може назвати протягом 3 хв), моторних здібностей (змальовування, вирізання, письмо), практичних навичок (рахування монет, повернення задачі), сенсорних відчуттів (порівняння коробочок, що є однако-вими на вигляд, але мають різну вагу), логічного розмежування даних попереднього досвіду (дерево і скло), розмежування абстрактного (брехня і помилкова думка), естетичного порівняння (красиві та непривабливі об'єкти). Окрім того, у тесті використано завдання на заповнення пропусків у тексті, складання речень із слів, розподіл (п'ять коробочок в ряд за їх вагою, переплутаних слів у реченні), розуміння картини, критичне мислення (розуміння нісенітниць), обстеження практично-моральних якостей (запитання типу: щоб ти зробив, якби відбулася певна подія). Причому зазначені автори у створенні *Binet–Simon Scale* відібрали завдання, які, на їхню думку, репрезентували типові уміння дітей різного віку.

Процес відбору завдань був побудований на багаторічних спостереженнях. Шкала містила 30 завдань, кожне з яких було складнішим за попереднє. Після цього завдання було перевірено на вибірці з 50 дітей п'яти різних вікових груп (по 10 осіб у кожній групі). Відібрані діти ідентифікувалися шкільними вчителями як середні у своїх вікових групах. Причому виходили з того, що діти найстаршої групи мали розв'язати всі 30 завдань. Діти на один віковий рівень молодші мали розв'язати 24 завдання тощо. У процесі добору завдань також стежили за тим, щоб до шкали не потрапили завдання, які розв'язуються, крім визначеної, у молодших вікових групах. Замінювалися на інші й ті завдання, які не розв'язувалися дітьми старших вікових груп. У такий спосіб побудована шкала слугувала нормою для дітей кожної із зазначених вікових груп. Після цього її було використано для визначення ментального віку дітей, які підлягали обстеженню на прохання освітнього відомства Франції. Якщо діти молодшої вікової групи, окрім своїх, могли впоратися із



завданнями для старшої групи, то це було підставою для того, щоб вважати, що вони випереджають в інтелекті своїх нормальних однолітків. І навпаки, якщо діти не змогли впоратися з завданнями своєї вікової групи, то це слугувало підставою для того, щоб констатувати затримку розвитку їхнього інтелекту. Варто зауважити, що відхилення від описаної норми ігнорувалися.

Унаслідок цього Біне усвідомлював обмеження сконструйованої ним шкали, а тому наполягав на тому, щоб кількісні обстеження доповнювались якісними спостереженнями. Він також вказував на той факт, що інтелект у різних осіб розвивається з різною швидкістю, на розвитку інтелекту позначається середовище, інтелект є швидше динамічним, ніж статичним утворенням, а тому сконструйована шкала може знайти застосування лише для обстежень у соціально порівнюваних групах.

У 1908 р. Годдард завіз Binet–Simon Scale у США. Він же переклав тест англійською мовою і обґрунтував можливість використання для інтелектуальної стратифікації американського суспільства. Послідовником Годдарда був Термен, який стандартизував Binet Simon Scale на чисельній американській вибірці, результатом чого з'явилася Stanford–Binet Scale, використання якої виходить далеко за ті межі, які були окреслені Біне.

Хоча, підбадьорений успіхом використання зазначеної шкали, Біне ставить перед собою запитання, чи буде розроблений ним тест інтелекту застосовним у різних країнах, щодо різних соціальних верств населення. Виявилось, що усереднені показники інтелектуальних здібностей для обстежуваних з різних країн і соціальних верств суттєво відрізняються. Відкидаючи можливість глобальних інтелектуальних відмінностей різних націй і соціальних верств, потрібно було погодитися з тим, що отриманий кожним обстежуваним результат базується не лише на рівні його інтелекту, а є також носієм сукупної дії багатьох факторів і освіти зокрема. Цей факт спонукав авторів тесту визнати його недосконалим з погляду універсальності і таким, що потребує подальшого вдосконалення в плані підбору завдань та їхньої стандартизації на репрезентативній вибірці, утворену з різних культурних середовищ і соціальних верств.

Цю вимогу значно краще реалізовано в тестах Кауфмена. Так, А. Кауфмен разом з Н. Кауфменом розробили Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC), Kaufman Test of Educational Achievement (K-TEA), Kaufman Brief Intelligence Test (K-BIT), удосконалені версії цих тестів (KABC-II, KTEA-II, KBIT-2), а також Kaufman Adult and Adolescent Intelligence Test (KAIT).

На їхню думку, коли Векслер говорить, що існує g-фактор, який можна обстежити вербально чи невербально, то він насправді має на увазі, що інтелект не репрезентується однією здібністю; і не залежно від того, скільки здібностей береться до уваги, інтелект завжди в такому випадку розглядається як комплексне утворення.



Якщо дехто забажає звузити спектр здібностей, щоб зробити методика більш відповідною концепції загального інтелекту, то в процесі цього неодмінно дещо втрачається, що притаманне інтелектуальній поведінці людини в повсякденному житті. Автори ж не борються за чистоту g-фактора, а навпаки – вони навмисне використовують змішану шкалу, яка, на їхню думку, найкраще передає сутність відображення людиною світу, пристосування до нього та зміну його.

До того ж, аналізуючи практику обстеження інтелекту за допомогою тесту Векслера, зазначені науковці констатують, що отримані бали нічого не варті, адже потрібна інтерпретація тестового балу в широкому, але індивідуалізованому контексті. Під час процедури обстеження важливо зафіксувати поведінку респондента та стратегії розв'язування ним задач. З огляду на це, у методиках зазначених авторів беруться до уваги різні психологічні аспекти, щоб інтерпретувати отриманий набір балів.

Так, Еріс, аналізуючи з теоретичних позицій наявні методики обстеження інтелекту, вказує на слабку практичну спрямованість завдань тестів. Дослідник вказує на той факт, що лабораторно визначений рівень інтелекту може незадовільно репрезентувати інтелектуальний розвиток індивіда на практиці, якщо завдання тесту надто відірвані від особливостей «побутового» його прояву.

На жаль, зазначає Шадріков, чинна практика обстеження інтелекту у більшості випадків зорієнтована на фіксування його компонентів, але не торкається зв'язку між ними і системності його прояву.

Загалом, у контексті проблеми обстеження інтелекту варто зазначити, що показники, отримані індивідами за результатами розв'язування тестових завдань і завдань Піаже, слабо корелюють. Індивіди, які добре справляються з завданнями тестів, не є такими ж успішними в розв'язуванні завдань Піаже. Як висновок, констатує Ушаков, щонайменше розуміння інтелекту Піаже і розробниками тестів, у своїх теоретичних підвалинах відрізняються. До того ж, інтелект з часом змінюється. Але ці відмінності, на що вказує Юркевич, стосуються не кількості інтелектуальних операцій, а їх якості. Згідно з Піаже, механізми інтелектуальної діяльності (засвоєння, опрацювання, систематизація і використання знань і способів діяльності з метою адаптації) залишаються незмінними, якщо лише в індивіда повністю завершився розвиток інтелектуальних операцій. З урахуванням зазначеного видається дивним намагання за результатами тестового обстеження інтелекту (та ще й передчасно в дитячому віці) пророкувати його рівень у зрілому віці.

Обґрунтовану оцінку тестового обстеження інтелекту знаходимо в Анастазі, яка вважала, що більшість лозунгів стосовно культурної незалежності тестів є неправильними. Зокрема, дослідниця зазначала, що різні культури користуються різними концепціями інтелекту, а традиційні психометричні техніки фіксують ті уміння, які ціняться в академічних колах у межах сучасних індустріалізованих контекстів.



Домінантна парадигма тестів інтелекту полягає в тому, що вони призначені для фіксації тих умінь, які є базовими для досягнення індивідом життєвого успіху. Проте цінність таких тестів є ефемерною; потрібно розробляти щораз нові тести, щойно суспільство в розвитку просунулося вперед і нові технології вимагають культивування інших когнітивних умінь. З огляду на це, Анастасі наголошує на альтернативі до зазначеної моделі тестування. На її думку, потрібно розробляти методики, які могли б фіксувати, як добре індивіди здобувають знання та уміння. Також вона застерігає експериментаторів від не правильної інтерпретації результатів тестування, наголошуючи, що інтелект змінюється з часом. Тому показники інтелекту ніяк не можуть використовуватися для того, щоб маркувати індивідів. На думку зазначеного автора, результати тестування інтелекту можна інтерпретувати лише в термінах того, які знання й уміння набув індивід на момент тестування. Але те, чого може індивід досягти в майбутньому, залежить не лише від того, який його теперішній інтелектуальний статус, а й від його подальшої практики. Загалом, згідно з Анастасі, тести інтелекту дають змогу визначити інтелектуальні уміння, необхідні для розв'язання важливих завдань у межах нашої культури. З їх допомогою оцінюють придатність наявного запасу знань для розв'язання багатьох академічних і професійних завдань, а також отримують відомості стосовно того, до якої міри індивід розвинув ефективні стратегії навчання, техніки розв'язування проблем та робочі навички та використовував їх у минулому. І коли результати тестування інтелекту використовуються правильно, вони є цінними описовими інструментами. Хоча результати діагностики не можуть сказати нам, чому показники є такими, якими вони є, вони допомагають індивіду зустріти індивіда з таким же рівнем інтелекту та спланувати освітній процес, який розвиватиме його інтелект.

На основі зазначеного вище доходимо висновку, що наукова діяльність (зокрема й обстеження інтелекту) у своїй методиці завжди об'єктивно реалізує певну методологію. Для послідовної та плідної реалізації методології досить істотно, щоб вона була усвідомлена й, будучи усвідомленою, не перетворювалася у форму, що накладається механічно на конкретний зміст науки, щоб вона розкривалася всередині змісту науки в закономірностях власного розвитку. Діалектика як теорія пізнання та наукова методологія ставить перед науковим дослідженням завдання зрозуміти й відобразити об'єктивну дійсність – реальний предмет у його власному реальному розвитку й реальних, що його опосередковують, відносинах.

Найважливішою особливістю справді наукової психології є об'єктивне вивчення психіки. Причому психологічний аналіз виходить із соціальної зумовленості особистості. Не можна вивчати психіку людини, особливості особистості, без огляду на епоху, в якій людина живе, умов її життя, її місця в суспільному житті. Окрім зазначеного, психологія прагне до розкриття фізіологічної основи психічних явищ. Тому поряд із вивченням соціальної зумовленості психіки найважливішим



завданням психології є з'ясування механізмів психіки. З урахуванням зазначеного вище, в обстеженні інтелекту потрібно використовувати не один, а цілу систему методів, або методик, а під час використання різних методів необхідно враховувати особливості досліджуваної проблеми. У результаті доходимо висновку, що в конструюванні методики обстеження інтелекту необхідно виходити з загальних принципів установок побудови психологічного дослідження.

Таким чином, психіку потрібно вивчати в єдності її внутрішніх і зовнішніх проявів. Взаємозв'язок психіки та поведінки, свідомості й діяльності в її конкретних формах, що змінюються, є не лише об'єктом, а й засобом психологічного дослідження. У силу єдності свідомості й діяльності відмінності в психологічній природі акту діяльності проявляється й у зовнішнім його протіканні. Завжди існує певне співвідношення між зовнішнім протіканням процесу і його внутрішньою природою, однак воно не завжди адекватне. Завдання всіх методів об'єктивного психологічного дослідження полягає в тому, щоб адекватно виявити це відношення й, таким чином, за зовнішнім протіканням акту визначити його внутрішню психологічну природу. Однак кожний окремий, ізольовано взятий акт поведінки допускає різне психологічне тлумачення. У результаті внутрішній психологічний зміст дії розкривається не з ізольовано взятого акту, не з окремого фрагменту, а з їх системи, діяльності. Лише з огляду на діяльність індивіда, а не лише на який-небудь ізольований акт, і в співвіднесенні її з тими конкретними умовами, у яких вона відбувається, можна адекватно розкрити той внутрішній психологічний зміст дії і вчинків, що може бути висловлений і прихований, але виявляється в діях людини.

Оскільки можна говорити про єдність, але не тотожність психічного й фізичного, психологічне дослідження, не розчиняючись у фізіологічному й не зводячись до нього, необхідно припускає й часто включає фізіологічний аналіз психологічних (психофізичних) процесів. Навряд чи, наприклад, можливе наукове вивчення емоційних процесів, що не включає фізіологічного аналізу притаманних їм фізіологічних компонентів. Психологічне дослідження не може замкнутися в суто іманентному, феноменологічному описі психічних явищ, відірваному від вивчення їх психофізіологічних механізмів. Не правильно було б недооцінювати значення фізіологічних методик у психологічному дослідженні. Однак фізіологічний аналіз у психологічному дослідженні може відігравати лише допоміжну роль. Вирішальним питанням у цьому контексті є, однак, не стільки розмежування та підпорядкування одного з них іншому, скільки вміння правильно їх співвіднести, так щоб у конкретній практиці психофізичного дослідження вони утворили справжню єдність.

Оскільки матеріальні засади психіки не зводяться до її органічних основ, оскільки напрям думок людей визначається образом їхнього життя, а їхня свідомість – суспільною практикою, то методика психологічного дослідження, відправляючись від діяльності та її продуктів, спирається на соціально-історичний аналіз



діяльності людини. Лише правильно визначивши суспільний зміст і значення тих чи інших вчинків людини й об'єктивних результатів її діяльності, можна дійти до правильного їх психологічного тлумачення. Психічне не повинне при цьому соціалізуватися; психологічне дослідження має зберігати свою специфічність і самостійність, не розчиняючись, а лише (де це потрібно) опираючись на соціологічний аналіз попередньої діяльності індивіда та її продуктів у суспільно-історичних закономірностях їх розвитку.

Метою психологічного дослідження є розкриття специфічних закономірностей. Задля цього необхідне не оперування одними лише статистичними середніми, а аналіз конкретних індивідуальних випадків, тому що дійсність конкретна й лише її конкретним аналізом можна розкрити реальні залежності. Проте завдання нашого дослідження полягає не в життєписі окремого індивіда в його одиничності, а в тому, щоб від одиничного перейти до загального, від випадкового до необхідного, від явищ до істотного в них. Таким чином, у дослідженні вивчення індивідуальних випадків є не об'єктом, а засобом пізнання. Через вивчення індивідуальних випадків у їх варіативності психологічне дослідження йде до своєї мети – до встановлення більш загальних й істотних закономірностей.

Психологічні закономірності розкриваються в процесі розвитку. Тому вивчення психіки в її розвитку виступає специфічним методом психологічного дослідження. Причому завдання полягає не в тому, щоб проводити статистичні зрізи на різних етапах розвитку та фіксувати різні рівні, а в тому, щоб зробити саме перехід з одного рівня на інший предметом дослідження й розкрити завдяки цьому динаміку процесів та їх рушійні сили. Зокрема, у процесі вивчення психічного розвитку в онтогенезі завдання полягає не в тому, щоб зафіксувати різні, власне кажучи, абстрактні, рівні розумового розвитку й зарахувати до них різних дітей, а в тому, щоб у ході самого дослідження підняти дітей з одного рівня на наступний, вищий, і простежити в реальному процесі розвитку його істотні закономірності.

Оскільки перехід індивідів з одного рівня психічного розвитку на інший відбувається в процесі навчання, то генетичний принцип вимагає в якості істотного свого доповнення, окрім індивідуалізації, ще педагогізації психологічного дослідження. Вивчати індивіда потрібно, навчаючи його. Положення, згідно з яким треба вивчати особистість, навчаючи її, є часткою більш загального положення, відповідно до якого ми пізнаємо явища дійсності, впливаючи на них. Це одне з головних положень загальної методології й теорії пізнання. І воно може отримати різноманітну конкретну реалізацію в методиці обстеження інтелекту.

У рамках зазначеного вище особливого значення набуває використання продуктів діяльності. Водночас дослідження жодним чином не має ґрунтуватися на механічній реєстрації голої результативності й намагатися встановлювати на цій основі та назавжди фіксувати стандартні показники психічного стану. Той самий



зовнішній результат може мати різний психологічний зміст залежно від того, у якій конкретній ситуації він мав місце. Тому розкриття психологічного змісту результатів дослідження, що виходить із зовнішніх даних, і правильна їх інтерпретація вимагають обов'язкового обліку та вивчення конкретної особистості в конкретній ситуації.

Психіка нерозривно пов'язана з діяльністю, вона проявляється в діях і вчинках людини. Тому спостереження за діями людей і аналіз їхніх реакцій надає можливість судити про їхнє психічне життя. У цьому контексті виокремлюють самоспостереження (інтроспекцію) і зовнішнє (об'єктивне) спостереження.

Інтроспективна психологія вважала самоспостереження якщо не єдиним, то основним методом психології. Об'єктивна психологія зовсім відкинула самоспостереження й визнала єдиним методом психології об'єктивне спостереження. Насправді необхідно виходити з єдності зовнішнього й внутрішнього, самоспостереження і спостереження. На основі єдності психічного і фізичного, внутрішнього та зовнішнього розкривається єдність самоспостереження й зовнішнього спостереження. Причому йдеться не про спільне застосування зовні двох різнорідних методів, що доповнюють один одного, а про їхню єдність і взаємний перехід.

Спостереження за психічними процесами є невідривним від спостереження за їх зовнішніми проявами. Пізнання власної психіки самоспостереженням завжди здійснюється певною мірою опосередковано через спостереження зовнішньої діяльності. Таким чином, відпадає можливість перетворювати самоспостереження в єдиний або головний метод психологічного пізнання. Разом із тим, оскільки самоспостереження постає однією стороною зовнішнього спостереження, відпадають підстави для того, щоб намагатися зовсім заперечувати самоспостереження.

У низці випадків самоспостереження й об'єктивне спостереження представляють два різні напрями в аналізі чи тлумаченні тих самих вихідних даних. В одному випадку від показань нашої свідомості, що відображають об'єктивну дійсність, ідуть до розкриття тих психічних процесів, які привели до такого, а не до іншого її відображення; а в іншому – від цих показань свідомості, що відображають об'єктивну дійсність, переходять до розкриття властивостей цієї дійсності.

Завдання інтроспекції в розумінні інтроспективної психології полягають у тому, щоб за допомогою спеціального аналізу вичленувати з усіх зв'язків зовнішнього світу явища свідомості як безпосередні переживання. Визнання самоспостереження головним методом психології встановилося з часів Декарта й Локка. Маючи тривалу історію та безліч прихильників, які визнають його єдиним і специфічно психологічним методом, самоспостереження мало й багато непримиренних супротивників. Заперечення, які висувалися проти самоспостереження, були двоякого порядку. Так, одні стверджували неможливість самоспостереження, а інші відзначали труднощі, з якими воно пов'язане, і його ненадійність.



Родоначальник філософського позитивізму Конт писав, що спроба перетворити самоспостереження в метод психологічного пізнання – це «спроба ока побачити самого себе». Людина або дійсно що-небудь переживає, або спостерігає. У першому випадку немає чого спостерігати, оскільки суб'єкт поглинений переживанням, а в другому – немає чого переживати, оскільки індивід спостерігає.

Можна констатувати неможливість інтроспекції за деяких спеціальних умов (наприклад, при сильних афектах) або слабкий її розвиток у дітей, але не заперечувати самоспостереження зовсім. Заперечувати можливість самоспостереження – це, доводячи думку до кінця, заперечувати усвідомленість переживання й в остаточному підсумку заперечувати свідомість. Тому підлягати сумніву може не існування самоспостереження, а значення його як методу наукового пізнання.

Автори, які відзначали труднощі та ненадійність самоспостереження, висували, головним чином, два міркування: самоспостереження не стільки інтроспекція, скільки ретроспекція, не стільки безпосереднє сприйняття, скільки відновлення раніше сприйнятого; спостерігаючи явище у свідомості, ми його змінюємо, а тому не виключена можливість того, що ми робимо уявне відкриття того, що самі внесли туди.

Однак заперечення самоспостереження не означає, що його дані зовсім не можуть бути використані в психології, і що саме розуміння самоспостереження не може бути перебудоване на основі не тотожності, а справжньої єдності суб'єктивного й об'єктивного. Покази відчуттів про звуки, кольори, масу предметів тощо слугують відправним пунктом для дослідження фізичних властивостей речей. Але чому покази свідомості можуть бути використані стосовно сприйняття людини й не можуть бути використані для пізнання її думок або почуттів? Насправді використання показів свідомості людини є можливим не лише тоді, коли вона говорить «цей предмет тепліший іншого», а й тоді, коли стверджує, що їй зараз тепліше, ніж було раніше.

Прихильники методу словесного звіту схильні визнати правомірність використання показів свідомості в першому випадку і неправомірність їх використання в другому. Варто зауважити, що вони виходять з наступного: покази першого типу, оскільки вони стосуються предметів зовнішнього світу, допускають об'єктивну перевірку; другі, стосуючись переживань суб'єкта, такої перевірки не допускають. Однак цей довід спростовується, оскільки психічні процеси не протікають у замкнутому внутрішньому світі, до якого принципово закритий був би доступ ззовні; ті самі психічні процеси можуть стати доступними й для об'єктивного дослідження, що виходить з даних поведінки. Таким чином, дані самоспостереження можуть бути використані в науковому вивченні психіки як джерело первинної інформації, що вимагає перевірки об'єктивними показниками й допускає її. Лише штучний, неправомірний відрив даних внутрішнього досвіду від зовнішнього



досвіду, від об'єктивних даних перетворює покази самоспостереження в щось недоступне об'єктивному контролю і робить його неприйнятним у науці.

Насправді самоспостереження має для психологічного пізнання певне значення, оскільки між свідомістю людини та її діяльністю є зв'язок, але немає тотожності. Однак зберегти інтроспекцію як метод у психології можна лише, якщо змінивши розуміння її суті. У показах самоспостереження, які представляються суб'єктові безпосередніми даними свідомості, завжди є опосередкування, які в них не розкриті. Кожне твердження про власне переживання містить його співвіднесення з об'єктивним світом. Ця предметна віднесеність факту усвідомлення виокремлює його з туманності чистого переживання й визначає усвідомлення як психологічний факт. Об'єктивна перевірка безпосередніх даних самоспостереження відбувається за посередництвом цього відношення до зовнішнього предметного світу. З огляду на це, не лише інші, а й сам індивід для того, щоб перевірити покази самоспостереження, має звернутися до їх реалізації в об'єктивному акті.

Справжнє усвідомлення власного переживання відбувається за допомогою акту, спрямованого не безпосередньо на нього, а на завдання, що реалізується вихідною від нього дією. Дозволяючи її, суб'єкт у відповідній дії розкриває себе. У ході психологічного дослідження, бажаючи з показів обстежуваного отримати дані для розв'язання тієї або іншої психологічної проблеми, експериментаторові своїми запитаннями треба направляти обстежуваного не на те, щоб він повідомляв, яким йому представляється те, що він робить і переживає, а на те, щоб він робив відповідну дію й у такий спосіб виявляв сам не усвідомлені закономірності, згідно з якими насправді об'єктивно протікають відповідні процеси.

Якщо під інтроспекцією розуміти таке занурення в психічне, яке зовсім ізолювало б і відірвало б внутрішнє від зовнішнього, то самоспостереження в цьому змісті не може дати жодного психологічного знання. Якщо ж під самоспостереженням розуміти єдність і взаємозв'язок внутрішнього й зовнішнього спостереження, внутрішніх і зовнішніх даних, то воно може бути лише фазою, моментом, стороною дослідження, що під час спроби перевірити його дані неминуче переходить в об'єктивне спостереження.

Специфічного характеру набуває й зовнішнє (об'єктивне) спостереження, яке виходить з єдності внутрішнього й зовнішнього, суб'єктивного й об'єктивного. Спостерігаючи вчинки людини, ми вивчаємо не зовнішню поведінку саму по собі, а її внутрішній психічний зміст. Таким чином, у зовнішньому спостереженні зовнішня сторона діяльності є лише вихідним матеріалом спостереження, а справжнім його предметом слугує її внутрішній психічний зміст. У цьому полягає ключова принципова відмінність спостереження в сучасній психології на відміну від поведінкової психології, що робила зовнішню сторону єдиним предметом психологічного спостереження.



Зовнішнє спостереження – це найпростіший і найпоширеніший з усіх об’єктивних методів дослідження. Водночас насамперед необхідно установити загальні умови, яким воно має задовольняти, для того, щоб піднятися над рівнем випадкових життєвих спостережень і стати науковим методом.

Перша основна вимога – це наявність чіткої цільової настанови. Так, чітко усвідомлена ціль керує спостерігачем, даючи йому правильну установку на предмет спостереження. Відповідно до мети визначається план спостереження. Плановість і систематичність спостереження становлять істотну рису його як наукового методу. Вони виключають елемент випадковості, властивий життєвому спостереженню, і створюють хоча б мінімальну тотожність умов спостереження. За відсутності плану спостереження залишається невідомим, за рахунок чого встановлено зміни в спостереженнях – чи за рахунок умов, що не піддаються обліку, за яких проводилося спостереження, чи за рахунок самих спостережуваних явищ.

Якщо спостереження виходить із чітко усвідомленої мети, що визначає установку на відповідний предмет, то воно має вибірковий характер. Вимога вибіркової перебуває начебто в суперечності з іншою вимогою до об’єктивного спостереження – з вимогою повноти або, навіть, фотографічності спостереження. Однак це протиріччя гадане: лише за виконання першої умови й на її основі виявляється можливим виконати друге. Спостерігати все загалом в силу безмежного наявного різноманіття просто неможливо. Будь-яке спостереження саме тому неминуче має вибірковий, частковий характер. Відбір матеріалу здійснюється не стихійно, а свідомо, планово. Лише за цієї умови можливою є відносна повнота спостереження в межах створених у такий спосіб рамок.

Вимога фотографічності, яку технічно стали реалізовувати шляхом використання не лише фотографії, а й кінематографа чи відеозапису, означає не тільки (а іноді не стільки) вимогу повноти, скільки вимогу об’єктивності спостереження, тобто фіксації фактичного матеріалу незалежно від об’єктивного його тлумачення. Потрібно враховувати, що хоча й варто розрізняти факти та їх суб’єктивне тлумачення, але не можна опис фактів та їх тлумачення відривати. Спостереження стає методом наукового пізнання лише тому, що воно не обмежується простою реєстрацією фактів, а переходить до формулювання гіпотез, для того, щоб перевірити їх на нових спостереженнях і, беручи до уваги виключення, уточнити первісні гіпотези або замінити їх новими. Науково плідним об’єктивне спостереження стає остільки, оскільки воно пов’язане з формулюванням і перевіркою гіпотез. Таким чином, фактичний матеріал і його тлумачення, не змішуючись, поєднуються. Причому процес пізнання провокується внутрішніми протиріччями, єдністю й боротьбою між різними його сторонами – між реєстрацією фактів і їх теоретичним тлумаченням.

Дослідження завжди виходить із розуміння і є тлумаченням досліджуваного. Відповідно до певного розуміння, воно, однак, розкриває факти, що руйнують



або видозмінюють старе, вихідне розуміння, й ведуть до нового; нове розуміння орієнтує дослідження на нові факти тощо. Лише з урахуванням цих загальних методичних міркувань, що стосуються методу спостереження взагалі, можна розв'язати принципові труднощі, з якими пов'язане об'єктивне спостереження.

І все ж постає резонне запитання: як можна за допомогою зовнішнього спостереження вивчати внутрішні процеси? Що є предметом об'єктивного психологічного спостереження? Прибічники об'єктивної поведінкової психології відповідають: тільки зовнішні реакції, рухи, жести й нічого більше, тому що лише вони – об'єктивні факти. Проте спостереження, що обмежилося б зовнішніми реакціями, могло б бути об'єктивним, але воно не було б психологічним. Опис поведінки, що може представляти інтерес у психологічному плані, завжди має містити в собі психологічне тлумачення. Насправді об'єктивне спостереження в психології спрямоване не на реакції, не на зовнішні дії самі по собі, а на їх психологічний зміст. Причому зважають на те, що зовнішній акт безпосередньо не тотожний із внутрішньою операцією, а тому неоднозначно її визначає.

Психологічне тлумачення зовнішніх даних здійснюється на основі гіпотез, які не можуть і не мають бути усунені в процесі об'єктивного психологічного спостереження, але які можуть і повинні бути в ньому перевірені. Доля цих психологічних тлумачень вирішується залежно від того, чи приводить зазначене психологічне тлумачення до розкриття закономірних зв'язків психічних явищ, тобто чи переходить опис у пояснення. Опис явищ на основі спостереження правильний, якщо укладене в ньому психологічне розуміння внутрішньої психологічної сторони зовнішнього акту дає закономірне пояснення його зовнішнього протікання в різних умовах.

Головна перевага методу об'єктивного спостереження полягає в тому, що він надає можливість вивчати психічні процеси в природних умовах. Однак у процесі вивчення явищ, у яких відношення між зовнішньою стороною поведінки та його внутрішнім психологічним змістом складне, об'єктивне спостереження, зберігаючи своє значення, має доповнюватися іншими методами дослідження.

У таких випадках на допомогу приходить експеримент. Застосовуючи експериментальний метод, дослідник не чекає випадкового настання психічних процесів, що його цікавлять, а сам створює умови, щоб викликати їх у респондентів. Маючи можливість викликати досліджуване явище, експериментатор може варіювати, змінювати умови, за яких протікає явище, замість того щоб, як під час простого спостереження, брати їх такими, якими йому їх подає випадок. Ізолюючи окремі умови та змінюючи одну з них за збереження незмінними інші, експериментатор таким чином виявляє її значення та встановлює закономірні зв'язки, що визначають досліджуваний ним процес. Виявляючи закономірні зв'язки між явищами, експериментатор може варіювати умови не лише в змісті їх наявності чи відсутності, а й їх кількісні співвідношення. У результаті експерименту встановлюються кількісні



закономірності, що допускають математичне формулювання. Таким чином, відкривається можливість встановити причину явища й навчитися ним управляти.

Окрім іншого, головне завдання експерименту полягає в тому, щоб зробити доступними для об'єктивного зовнішнього спостереження істотні особливості внутрішнього психічного процесу. Для цього потрібно, варіюючи умови протікання зовнішньої діяльності, знайти ситуацію, за якої зовнішнє протікання акту адекватно відображало б його внутрішній психологічний зміст. Інакше кажучи, завдання експериментального варіювання умов під час психологічного експерименту полягає в тому, щоб розкрити правильність психологічної інтерпретації дії або вчинку, виключивши можливість усіх інших.

Варто зазначити, що експеримент у психології просунувся від елементарних процесів відчуття до вищих психічних процесів. Саме з цим просуванням пов'язана зміна характеру експерименту. Від вивчення співвідношення окремого фізичного чи фізіологічного подразника й відповідного йому психічного процесу він прийшов до вивчення закономірностей протікання психічних процесів у певних умовах. У результаті, упродовж останніх років експеримент отримав широке застосування у психології.

Хоча свого часу стосовно лабораторного експерименту висловлювалися певні міркування негативного характеру. Указувалося на штучність експерименту, його аналітичність і абстрактність та вплив експериментатора. Штучність експерименту або його віддаленість від життя зумовлена не тим, що в експерименті вилучаються деякі умови, що зустрічаються в життєвих ситуаціях. Штучним експеримент стає лише через те, що в ньому випадають істотні для досліджуваного явища умови. Проте суть експерименту визначається не штучністю умов, у яких він проводиться, а наявністю впливу експериментатора на процес, що підлягає вивченню. Таким чином, штучність традиційного лабораторного експерименту переборюється насамперед усередині експериментального методу. Потрібно погодитися, що аналітичність і абстрактність значною мірою властиві лабораторному експерименту. В експерименті досліджуваний процес розглядається ізольовано, тобто всередині певної системи умов. А тому розкриття взаємозв'язків і змін у протіканні психічних процесів вимагають додаткових методичних засобів. Головним чином їх надають інші методи. Звісно експеримент у психології проводиться в умовах, що далекі від тих, у яких протікає практична діяльність людини. Оскільки закономірності, які розкриває експеримент, загального характеру, то вони не надають можливості для безпосередніх висновків для організації людської діяльності. Спроба застосування цих абстрактних закономірностей на практиці перетворюється часто в механічне перенесення результатів, що отримані в одних умовах, на інші, нерідко зовсім різні. Зазначена абстрактність психологічного експерименту змушує шукати нові методичні прийоми для



вирішення практичних завдань. Важливим є питання про вплив експериментатора на обстежуваного. Для подолання труднощів, що виникають у зв'язку з цим, іноді прагнуть усунути безпосередній вплив експериментатора й побудувати експеримент так, щоб сама ситуація (а не безпосереднє втручання експериментатора) викликала у випробуваного акти, що підлягають дослідженню. Однак, оскільки експеримент завжди передбачає безпосередній чи опосередкований вплив експериментатора, то питання полягає не стільки в тому, щоб усунути цей вплив, скільки в тому, щоб правильно врахувати й організувати його. У процесі інтерпретації результатів експерименту необхідно виявити й урахувати ставлення респондента до експериментального завдання й експериментатора. Це необхідно, оскільки поведінка обстежуваного в експерименті – це не автоматична реакція, а конкретний прояв особистості, що встановлює своє ставлення до навколишнього. Це ставлення позначається як на поведінці, так і в експериментальній ситуації. Використовуючи експеримент, не можна забувати про те, що будь-яке втручання експериментатора з метою вивчення психічних явищ, разом з тим, неминуче виявляється й засобом корисного або шкідливого впливу на особистість. Необхідно мати на увазі, що дані, отримані в експериментальній ситуації, можуть бути правильно витлумачені, лише взяті у співвідношенні з умовами, у яких вони отримані.

Різновидом експерименту постає природний експеримент, що є проміжною формою між штучним експериментом і зовнішнім спостереженням, запропонований Лазурським. Його основна ідея – поєднання експериментальності дослідження з природністю умов – є досить цінною. Вона реалізується, коли експериментальному впливу піддаються умови, у яких протікає досліджувана діяльність, сама ж діяльність респондентів спостерігається в її природному протіканні. Замість того, щоб переводити досліджувані явища в лабораторні умови, намагаються врахувати вплив і підібрати природні умови, що відповідають цілям дослідження. У цих відповідно підібраних умовах підлягаючі вивченню процеси спостерігаються в їх природному протіканні, без втручання експериментатора.

Загалом, як кожна психологічна дисципліна має свою методику, відмінну від методики інших, так і кожна окрема проблема має спеціальну методику, що призначена для її вивчення.

Щоб збагнути методологічну обґрунтованість наявної практики обстеження інтелекту з урахуванням зазначеного вище, варто повернутися до процедури побудови тестів інтелекту та їх апробації на репрезентативній вибірці. Зокрема вважається, що якщо 75 % обстежуваних репрезентативної вибірки справилися з тестовим завданням, то воно придатне для обстеження інтелектуальних здібностей індивідів даного віку. На якій підставі взято величину 75 %? Звісно, на тій підставі, що серед усіх індивідів даного віку 75 % характеризуються нормальним і вищим рівнем інтелекту, а 25 % – відстають у темпі розвитку інтелектуальних здібностей. Жодного



теоретичного обґрунтування такого поділу немає. Відповідно до цієї ж підстави можна припустити, що частка індивідів, які відстають у розвитку інтелектуальних здібностей, становить не 25 %, а 20 %. За таких обставин у тесті інтелекту потрібно було б поміщати кожне завдання, з яким впоралося 80 % індивідів даного віку, які утворюють репрезентативну вибірку. Якщо тепер тест, скомпонований таким чином, використати для обстеження інтелекту, то ймовірно, що всі учасники обстеження отримають вищі показники в порівнянні з попередніми. Якщо відбирати завдання, що розв'язують 70 % індивідів репрезентативної вибірки, то ймовірно, що за результатами обстеження кожен учасник, навпаки, покаже занижений результат відносно першого.

Проте методологічні проблеми конструювання тестів інтелекту зазначеним не вичерпуються. Серйозною вадою такого методологічного підходу є проблема утворення репрезентативної вибірки у глобальному вимірі. Нехай розробникам тесту вдалося б утворити таку вибірку (хоча технічно це надто складно). Однак, якщо ця вибірка просто випадкова, то варто очікувати, що до неї будуть залучені в пропорційному відношенні представники від умовних груп із різним рівнем інтелектуального розвитку (а такі відмінності є, як би ми не хотіли абстрагуватися від цього факту). У результаті диспропорція в групах призведе до диспропорції у вибірці, що неминуче підніме чи опустить її інтелектуальну планку. За таких умов дрейф початкової точки відліку неминучий, до того ж, невідомо, у який бік. У результаті постає запитання стосовно наукової та практичної цінності даних обстеження інтелекту, що отримані відносно такої зміщеної точки відліку.

Згадаємо, що в процесі становлення методології тестового обстеження інтелекту було запропоновано визначати його рівень через розумовий вік обстежуваного, причому спочатку користувались різницею між розумовим та істинним віком. Коли з'ясувалося, що ця різниця неоднаково «важить» у різних вікових інтервалах, то почали використовувати величину $IQ = (P / I) * 100$, яка отримала назву коефіцієнта інтелекту, де P – розумовий вік, а I – істинний вік обстежуваного. Однак поділ індивідів на засадах результатів IQ є умовним, адже внаслідок відсутності надійної точки відліку не дає змогу робити абсолютні висновки щодо рівня їх інтелекту.

З огляду на зазначене доходимо висновку, що не маючи об'єктивних критеріїв щодо складності завдань тесту, стикаючись з серйозними труднощами в процесі утворення репрезентативної вибірки, у розробників тестів все ж не було іншого виходу, окрім застосування статистичного методологічного підходу. Натомість суб'єктивний фактор і статистичний методологічний підхід чинять активну протидію об'єктивному обстеженню інтелекту.

За таких умов, визначаючи рівень інтелекту обстежуваних A і B з використанням розробленого тесту, отримані значення можна лише порівняти і на цій підставі дійти умовно відносного висновку щодо рівня їхнього інтелекту.



Підтвердженням сказаного слугує той факт, що результат інтелектуальної діяльності залежить не лише від рівня розвитку задіяних здібностей, а й від типу інтелекту респондента.

У період становлення методології обстеження інтелекту постало ще одне принципове запитання. А саме, чи можна на підставі того, що обстежуваний *A* випередив обстежуваного *B* за обмеженою кількістю складових інтелектуальної діяльності, вважати його інтелектуально здібнішим? Так, Спірмен дав негативну відповідь з цього приводу, керуючись тим, що інтелект людини характеризує загальну продуктивність її розуму, тобто його не можна трактувати як прояв однієї чи, навіть, декількох здібностей.

До того ж, ще у контексті тесту Біне–Сімона інтелект пов'язують не лише з інтелектуальними здібностями, а й з тими явищами, які, на перший погляд, дещо віддалені від них (моральні якості, практичні уміння тощо).

Зазначене дає змогу дійти висновку, що для об'єктивної та достовірної оцінки рівня інтелекту потрібно будувати тест зі (строго кажучи) нескінченною кількістю субтестів, що спрямовані на обстеження окремих його проявів у формі інтелектуальних здібностей і пов'язаних з інтелектуальною діяльністю якостей особистості.

2.4. Методика обстеження інтелекту як апарату розумної поведінки

Вище було описано обмеженість тестів обстеження інтелекту, що побудовані на здібнісній концепції. Здібносно-центрований підхід розглядає інтелект як обмежену сутність, що обстежується за допомогою відносно малого набору ретельно відібраних завдань. Якщо такі тести інтелекту надають необхідну інформацію для ранжування індивідів на засадах успішності розв'язання ними зазначених завдань (строго кажучи, а не рівня їхнього інтелекту), то їх валідність у плані передбачення розумної поведінки в реальному житті є досить сумнівною. Зазначене не означає, що на підставі даних коефіцієнта інтелекту взагалі нічого не можна передбачити. Насправді використання тестів інтелекту показує, що оперуючи отриманими з їх допомогою даними, можна з певною вірогідністю передбачити результати обстеження за допомогою інших тестів інтелекту чи тестів навчальних досягнень. Оперуючи даними обстеження за допомогою тестів інтелекту, можна навіть передбачити успіхи індивіда в професійній сфері, особливо, якщо професійні вимоги пов'язані з академічними його досягненнями. Водночас, якщо прогнозувати професійні успіхи індивіда, які ледве пов'язані з навчальними досягненнями, оперуючи даними обстеження за допомогою наявних тестів інтелекту, то передбачення стають темнішими. Це насамперед стосується бізнесової та політичної кар'єр. Яскравим



свідченням сказаного може слугувати приклад з тими робітниками, які, маючи різні значення IQ, у професійному плані практично не відрізняються.

Сказане не варто розуміти так, ніби інтелект не впливає на успіх у професійній діяльності. Насправді під інтелектом потрібно розуміти іншу субстанцію, тобто не ту, що обстежується традиційними тестами інтелекту. Дослідження завдань типових тестів інтелекту пояснює наявність зазначеної невідповідності. Пунктам таких тестів зазвичай бракує екологічної валідності чи реально-життєвої автентичності. Існує значна розбіжність між ментальними процесами в ситуації розв'язування тестових і реальних завдань.

На протигагу ситуаціям, що змодельовані в здібнісно-центрованих тестах, функціонування інтелекту в реальному житті характеризується більшою безладністю. Реальне розв'язування проблем є більш контекстуальним і, до того ж, не визначеним за своєю природою. У повсякденному житті індивіди мають справу не стільки з проблемами, як з проблемними ситуаціями, у рамках яких реальні проблеми можуть визначитися, окреслитися й усвідомитися. І цей тип детектування є дещо більшим у порівнянні з ідентифікацією задачі та її розв'язку, адже базується на розпізнавальних можливостях, які можна трактувати як чутливість до ситуації.

Загалом індивід має володіти не лише зазначеною чутливістю, а й мотивацією, оскільки названі здібності не активізуються самочинно в проблемній ситуації. Таким чином, цей тип інтелектуального функціонування є більшим, аніж просте застосування потрібних здібностей, умінь та знань. І було б дивно, якби досягнення, що зафіксовані в умовах штучної та контрольованої ситуації, могли слугувати як надійний прогностичний критерій розумної поведінки індивіда в реальному житті.

Мабуть, з урахуванням зазначеного вище Волах скептично ставиться до результатів тестового обстеження, передбачення майбутніх успіхів індивідів і, звісно, їх відбору до спеціальних програм. На думку науковця, за результатами такого тестування інтелекту можна передбачити результати його обстеження аналогічними тестами, однак не більше. Висновки зазначеного вченого підтверджують результати численних досліджень, у яких було встановлено, що дані тестування ледь помітно корелюють з академічними показниками та реальними досягненнями у житті. Манді і Девіс були з цього приводу більш категоричними: досягнення в зрілому віці майже не корелюють з тестовими та академічними показниками.

Окремим напрямом обстеження інтелекту, про який досі не згадувалося, можна вважати використовувану психіатрами методику, що побудована на відгадуванні обстежуваними смислу прислів'їв, приказок, афоризмів тощо. Безумовно, успішність виконання таких завдань корелює з рівнем інтелекту, оскільки характеризує здібність індивіда трансформувати конкретні уявлення в абстрактну сутність, проте їх використання для об'єктивного порівняння інтелектуальних здібностей індивідів ускладнюється надто вузьким сегментом розумної поведінки індивіда та



обмеженими можливостями градування тестових завдань за ступенем складності. Цей підхід не є панацеєю в розв'язанні перелічених вище проблем.

Як не дивно, але Холенд і Астін зазначали, що чим вищими є оцінки у студентів коледжів, тим меншою є ймовірність того, що вони володіють належним творчим потенціалом. І це зрозуміло. Насамперед тести, що використовуються в процесі відбору в заклади вищої освіти, не наповнені завданнями, що призначені для обстеження творчих здібностей абітурієнтів. А навчальний процес у зазначених закладах орієнтований переважно на засвоєння знань, а не на їх творче добування.

З огляду на наведене вище доходимо висновку, що обстеження інтелекту як апарату розумної поведінки індивіда без розгляду креативного її аспекту приречене на невдачу. Ще Гілфорд вважав, що творчість постає однією з форм розв'язування проблем. Також він визначив чотири типи здібностей, які проявляються в процесі розв'язування проблем, а саме: сприйнятливість до проблем, або здібність упізнавати наявність проблем; швидкість пропонування нових ідей (їх кількість за певний відрізок часу); гнучкість (здатність переключатися з однієї ідеї на іншу); оригінальність (здатність продукувати істинно відмінні ідеї). Окрім того, науковець працював над розробленням тестів для обстеження творчої компоненти інтелекту. Зокрема, він розробив декілька тестів обстеження творчих здібностей, що засновані на запропонованій ним структурі інтелекту. Центральне місце в цих тестах відводиться дивергентному продукуванню. Наприклад, у процесі виконання тесту на дивергентне продукування семантичних одиниць задача обстежуваного – швидко назвати істотні предмети білого кольору.

Однак, розвиток цих тестів відбувався певною мірою незалежно від традиційних тестів інтелекту, тобто, завдання, за допомогою яких Гілфорд пропонував визначати параметри творчого мислення, були взяті за основу під час побудови тестів креативності, які використовуються сьогодні для обстеження творчих здібностей індивідів. І хоча Гілфорда вважають «батьком» такого тестування, варто зазначити, що цілком справедливо помітне місце серед тестів креативності займають тести Торренса. Зазначений автор вважав, що базисом творчих здібностей є чутливість до проблем, для визначення якої респонденту пред'являється опис ситуації і від нього вимагається перелічити всі можливі проблеми, які можуть виникнути в її умовах. Отримані відповіді надають можливість визначити зазначені вище характеристики мислення (швидкість, гнучкість та оригінальність).

Хоча Хорн і Кнапп переконливо продемонстрували, що аргументи, використані Гілфордом для підтвердження його теорії, насправді такими вважатися не можуть, зазначимо, що жодний окремо взятий експеримент не може ані підтвердити, ані спростувати теорію Гілфорда. Водночас не можна не погодитися, що тести дивергентного мислення не є єдиним методом обстеження креативності індивіда. Наприклад, Стернберг і Любарт обстежували творче мислення, пропонуючи



респондентам виконати чотири завдання: написати оповідання, намалювати малюнок, продумати рекламу, продумати наукове пояснення певного явища. Продукти оцінювали з точки зору їх новаторства та якості. Автори виявили, що хоча результати чотирьох тестів корелювали, ці кореляції переважно були низькими. Це вказує на певну специфіку тієї сфери, де творчість в обстежуваного проявляється найбільше.

Зазначимо, що в концепції творчості Стернберга і Любарта поряд з когнітивними присутні афективні та мотиваційні компоненти. На думку цих авторів, жоден когнітивний тест не є винятковим предиктором творчості, оскільки в ньому не беруться до уваги афективні та мотиваційні фактори, які постають важливими компонентами творчого процесу. Імовірно, що найбільш адекватним підходом у дослідженні креативності буде підхід, який розглядає творчість не як похідну інтелекту чи одну з його складових, а як те, що частково перетинається з ним, проте повністю ним не пояснюється. Однак з останнім зауваженням не можна погодитися, якщо розглядати креативний компонент у структурі інтелекту як апарату розумної поведінки.

Потрібно зазначити, що не лише відомі визначення, а й практично всі методи обстеження креативності, що побудовані на аналізі результатів діяльності, випливають з ідеї поборення стереотипу. Для прикладу можна розглянути тест Торренса на графічне сприйняття. Аналогічним є тест Гілфорда на незвичайне використання предмета. Це так звані тести на оригінальність мислення, у контексті яких використовується частотний метод оцінки оригінальності. Оцінка оригінальності відповіді респондента визначається на засадах того, наскільки часто така відповідь зустрічається у вибірці обстежуваних. Чим рідше, тим більш оригінальною є відповідь цього обстежуваного. Як видно з наведеного, зазначає Юркевич, критерії креативності, включаючи оцінку оригінальності, передбачають поборення стереотипу як основного критерію творчості.

Варто відмітити, що здібності до поборення стереотипів відрізняються у дитячому та дорослому віці. Фантазування в дитячому віці є масовим явищем. Проте потрібно мати на увазі, вказує зазначений вище автор, що, якщо креативність у дитячому віці – це лише природна поведінка, то креативність дорослої людини є поборенням стереотипу.

У результаті, якщо прийняти в ролі основної ознаки творчого процесу поборення стереотипу, то до оцінки креативності дітей і дорослих потрібно застосовувати принципово різні підходи. З віком кількість усталених знань, шаблонів, стереотипів зростає. Отже, у ранньому віці їх легше побороити, бо їх немає, їх менше і вони не такі усталені. Коли дитина малює блакитну траву, то вона не побороє жодного стереотипу: на її думку, так красивіше і веселіше. Коли дитина вигадує якусь історію, то вона просто відображає той світ, у якому живе. Таким був світ дорослої людини, її світосприйняття тисячі років тому. У дитячому віці – це відтворення психіки



людини тисячолітньої давності. Сьогодні ми сприймаємо його як необґрунтовану фантазію, яка в дитячому віці сприймається нами як гра. Якщо мала дитина нічого не вигадася, не грається уявними образами, то потрібно бити на сполох, а не підносити до небес дитячі творчі здібності (фактично відсутність усталених стереотипів), констатує Юркевич.

Загалом, завершує цей же автор, є підстави зазначити, що тести на побороення стереотипу цілком адекватні для обстеження оригінальності мислення, що є складовою креативності.

Вище неодноразово зазначалося, що тести інтелекту, які побудовані на теоретичному підґрунті PASS-теорії, є певним поступом у порівнянні з тестами, побудованими на здібнісній концепції інтелекту. Практика засвідчує, що перші є більш валідними та надійними і у разі їх використання з метою обстеження креативного потенціалу індивідів і прогнозування їхніх професійних досягнень.

Водночас усі відомі тести креативності є недостатньо прогностичними. Причини цього полягає не в описаних вище методах, а в дуалістичній природі творчості. Насамперед, зазначає Юркевич, важливим є той факт, що зазначені тести не враховують корисність ідей, довкола яких будується обстеження креативності.

Окс виокремила головні проблеми, що пов'язані з використанням коефіцієнта креативності як показника творчого потенціалу індивідів. Насамперед це низька кореляція балів, набраних за результатами тестування, та іншими оцінками творчості. Воллах, Коган та ін. показали, що кореляція показників, отриманих за допомогою тестування, і результатами творчості в зрілому віці практично дорівнює нулю. Амабаль та ін. вважають, що той матеріал, який використовувався в тестах Гілфорда, або пов'язаний досить незначно, або взагалі не має нічого спільного з типами завдань, що використовуються для оцінки дорослої творчості. Окрім того, дивергентне мислення того типу, яке обстежує Гілфорд, мало відповідає типу мислення, яке вимагається для серйозної творчості. Тому не дивно, констатує Стернберг, що тести, зорієнтовані на визначення коефіцієнта креативності, не є предикторами творчих здібностей дорослих у реальних виробничих умовах.

Для підтвердження зазначеного вище можна навести результати дослідження Юркевича, коли він стверджує, що поки досить важко чітко сказати, що є креативність, адже відомо надто багато суперечливих результатів. Проте, виокремлюючи спільне та незмінне, можна говорити про особливі характеристики особистості, насамперед мотиваційні та інтелектуальні. Це зауваження варто трактувати не інакше, як крізь призму зв'язку аналітичного та синтетичного компонентів у структурі інтелектуальної діяльності, яка без належного мотиваційного й емоційного фону протікає досить в'яло або зовсім не може запуснитися.

Як бачимо, ні окремо взяті тести інтелекту і креативності, ні поєднання даних їх використання не спроможні дати об'єктивні дані стосовно розумної поведінки



індивіда, його життєвих і професійних успіхів. Це відбувається тому, що будуються вони на теоретичних підвалинах, суттєво віддалених від базисних основ зазначеної поведінки.

Щоб глибше збагнути феномен розумної поведінки і на його засадах обґрунтувати методику обстеження інтелекту як її апарату, доцільно ще раз ретроспективно та тезисно розглянути головні надбання та нерозв'язані проблеми його структури, обстеження, а також вплив освітньої практики на його розвиток. Адже не маючи достатніх підстав, не можна категорично стверджувати, що академічні успіхи практично не впливають на професійний успіх буквально в усіх сферах людської діяльності. Так, ще у 1965 р. було зафіксовано ледь помітний кореляційний зв'язок між академічними успіхами і досягненнями у бізнесі, педагогічній діяльності, інженерній справі, медицині, наукових дослідженнях, управлінні, журналістиці. Відповідно до цих результатів можна дійти висновку про відносну незалежність процесів накопичення знань (за існуючої практики) та інших побічних явищ навчального процесу. Досліджуючи кореляційний зв'язок між результатами тестування інтелекту та іншими свідченнями наявності інтелектуальних здібностей (розв'язування проблем, інтуїтивне розв'язання складних проблем) Стернберг підсумував, що тестові показники не з однаковою точністю характеризують інтелектуальні здібності різних індивідів і у різний час одного і того самого індивіда. Таким чином, це можливо за умови збігу змісту тестових завдань і моделі інтелектуальної діяльності конкретного індивіда і в конкретний момент часу.

Дослідники піднімають також низку базових запитань стосовно використання тестів у ролі головного критерію у прийнятті рішень у процесі селективних процедур. Насамперед дослідження однозначно вказують на той факт, що значна частина найбільш творчо продуктивних індивідів не є особами, які утворюють групу, починаючи з 95-ого перцентилія і вище за результатами випробувань за допомогою стандартизованих тестів інтелекту. Творчо продуктивні індивіди зазвичай не є тими, хто у шкільні та студентські роки найкраще засвоїв правила гри з назвою «навчальний процес».

З-поміж фактів, що виправдовують інтерес дослідників і практиків до феномена інтелектуальних здібностей і їх обстеження, можна назвати пороговий ефект. Для того, щоб досягти успіхів у професійній діяльності, потрібно володіти мінімального рівня інтелектуальними здібностями. Відомо також, що поза пороговим значенням інтелектуальних здібностей ефективність професійної діяльності майже не залежить від їх рівня. До того ж, відомо, що для ефективної творчої діяльності необхідно володіти не винятковими, а помірно високими інтелектуальними здібностями. Звісно, наведені твердження сформульовано на підставі традиційних тлумачення інтелекту та методики його обстеження.



Також було встановлено, що різні галузі людської діяльності характеризуються різними значеннями необхідного мінімального рівня інтелектуальних здібностей. Зокрема рівень оригінальності розв'язків задач з фізики і математики корелює позитивно з рівнем інтелектуальних здібностей, але незначною мірою. Водночас інтелектуальні здібності не корелюють, або ледь помітно негативно корелюють у художників, скульпторів, дизайнерів. Хоча важко встановити мінімальне значення інтелектуальних здібностей для всіх професій, дослідники сходяться на тому, що якщо IQ індивіда становить 120 і більше, то набуває актуальності рівень розвитку інших кластерів особистості.

Як уже зазначалося, Спірмен на засадах факторного аналізу даних обстеження інтелекту за допомогою різних тестів доходить висновку про наявність в інтелекті двох факторів. Перший фактор він назвав загальним інтелектом і позначив його літерою (g), другий фактор він назвав спеціальним інтелектом і позначив його літерою (s). З психологічної точки зору термін «фактор інтелекту», який було введено в науковий обіг, є сукупністю структурних компонентів інтелекту. Якщо зазначений автор дійсно послуговувався різними тестами, тобто тестами, які побудовані на відмінних теоретичних засадах обстеження інтелекту, а отже, містять завдання на обстеження як спільних для усіх тестів, так і відмінних структурних складових інтелекту, то використаний математичний метод є цілком логічним. Але, ввівши в науковий обіг поняття загального та спеціального інтелекту, Спірмен насправді обмежується їх абстрактною інтерпретацією, не заглиблюючись у їхню структуру, тобто не називаючи структурні складові загального та спеціального інтелекту.

Кеттелл визначає для себе задачу обґрунтувати структуру інтелекту і виокремлює такі його компоненти: швидкість сприймання, швидкість і точність арифметичних операцій, швидкість знаходження слова, вербальне розуміння, оцінка просторових співвідношень, запам'ятовування, індуктивне та дедуктивне міркування. У такому представленні наведені компоненти вимагають щонайменше обережного ставлення, оскільки одні з них сформульовані у вигляді, придатному для використання під час обстеження інтелекту (швидкість сприймання тощо), інші просто претендують на структурні компоненти інтелекту (запам'ятовування тощо). Із зазначеним переліком не можна погодитися ще й тому, що одні компоненти є психічними процесами (індуктивне міркування тощо), тоді як інші – складними утвореннями, що поєднують декілька психічних процесів (оцінка просторових співвідношень тощо). Загалом, наведений перелік далекий від того, щоб повністю охопити інтелект, як складний конструкт за допомогою якого людина пізнає світ і видозмінює його. Кеттелл також оперує термінами «кристалізаційний інтелект» та «текучий інтелект». Мотивів для введення зазначених термінів могло бути декілька:



відобрази константне та варіативне в інтелектуальній діяльності, базове і надбудов в інтелекті загалом, змінні і незмінні структурні компоненти з віком. Зазначимо, що нині структура інтелекту Кеттелла має лише історичне значення.

Серед значної кількості теорій структури інтелекту помітне місце посідає теорія Гілфорда, у якій налічується 120 компонентів. Аналіз теоретичних засад побудови зазначеної моделі інтелекту й отриманого практичного результату дає змогу дійти висновку, що вона насамперед придатна для обстеження інтелекту, ніж для усвідомлення інтелекту як психічного феномена та його прояву у формі інтелектуальної діяльності.

Звісно, спроби структурувати інтелект зазначеним вище не вичерпуються. Однак у будь-якому разі, беручи за основу певну теорію інтелекту (фактично його структуру), психологи розпочинають конструювання інструментарію його обстеження. Причому обстежуються не самі структурні складові інтелекту, а їхні зовнішні прояви, тобто результат діяльності в ситуації розв'язування інтелектуальної задачі. Впадають в око певні методологічні вади такого підходу. Насамперед, якщо розв'язування задачі хоча б частково базується на наявних в індивіда знаннях чи вміннях, то така задача не придатна для обстеження інтелекту різних індивідів, оскільки одні можуть в силу певних обставин володіти необхідними знаннями та вміннями, інші – ні. Іншою суттєвою вадю такого підходу є той факт, що він зорієнтований на обстеження насамперед психічних процесів, задіяних під час розв'язування інтелектуальної задачі. Поза увагою досить часто залишаються психічні властивості та практично відсутні психічні стани. Не можна оминати увагою і той факт, що інтелект є дещо більше, аніж сума його зовнішніх проявів, а тому результат обстеження навіть усіх структурних складових інтелекту у відокремленому вигляді не є об'єктивною оцінкою інтелекту загалом. Об'єктивну оцінку може забезпечити лише результат розв'язування інтелектуальної задачі, яка вимагає завершення циклу інтелектуальної діяльності.

Зазначимо, що перша з названих вад досить давно знайшла своїх критиків і спонукала до розроблення культурно незалежних тестів інтелекту. І тут ми бачимо колосальні потуги у середовищі розробників тестів інтелекту. Наводять дані стосовно задовільного використання того чи іншого тесту серед, наприклад, білошкірих та темношкірих американців, але хіба це знімає проблему різної підготовки дітей поза навчальним закладом до моменту обстеження їхнього інтелекту? Про інші проблеми заговорили зовсім нещодавно, вказуючи на необхідність фіксувати не лише результат інтелектуальної діяльності, а й сам процес, а також називаючи вадю обстеження інтелекту в умовах тестування, а не розв'язування реальної інтелектуальної задачі. Проте практично розв'язати названі проблеми досі не вдалося.



Цілком зрозуміло, що тести інтелекту розробляються на основі використовуваної розробником структури зазначеного феномена, яка впливає з трактування його суті. Розробників завжди переслідує спокуса дати власне визначення тому феномену, який вони вивчають. Щоб зрозуміти критичні зауваження, які згодом спрямуються у бік тих, хто будь-що намагається дати «авторське» визначення явищу чи об'єкту, звернемося до тривіальної думки, згідно з якою у визначенні узагальнюються в абстрактній формі конкретні прояви явища чи властивості об'єкта. Крізь призму сказаного можна легко розгледіти вдалі та безглузді визначення.

Простежимо тепер, що відбувалося під час спроби дати визначення інтелекту. Логічно очікувати, що ніхто «не додумався» назвати інтелект складним психічним утворенням, перелічивши всі його структурні складові. Спочатку пішли іншим шляхом, а саме – спробою серед структурних компонентів інтелекту побачити головну, домінуючу. У результаті з'явилися визначення на зразок: інтелект – це здатність пристосовуватися до нових ситуацій; здатність уловлювати абстрактні зв'язки; здатність розв'язувати проблеми з обов'язковою опорою на утворення логічних зв'язків; здатність розуміти і робити правильні висновки. Разом із тим, повсякденне життя переконує в тому, що «інтелектуальна діяльність не зводиться до утворення зв'язків, бо водночас ґрунтується на оперуванні семантичними категоріями». «Інтелект – це не лише здатність мислити науково, а й інші здібності, що охоплюють відчуття можливого, чесність, толерантність і свідомість». А свідомість, як відомо, має місце там, де є пам'ять і заснований на ній особистісний вибір.

Інтелект – це складне утворення з практично всіх психічних властивостей, які по-різному проявляються в задіяних процесах на фоні різних психічних станів. І те, що фіксується нині тестами інтелекту, далеке від того, щоб дати об'єктивну картину про його рівень.

У контексті наук, що мають справу з дослідженням інтелекту, дослідники дотримуються думки, що рівень інтелекту залежить від структури нейронних зв'язків і швидкості поширення нервових імпульсів. Немає сумніву в тому, що інтелектуальна діяльність буде ефективнішою, якщо нейронна сітка є більш розгалуженою та нервові імпульси поширюються з більшою швидкістю. Проте вже з першого погляду стає очевидно, що зазначені два фактори не є вичерпними, оскільки поки що відсутній фактор ефективного використання навіть оптимально розгалуженої нервової сітки. До того ж, поки що немає відповіді на запитання: чи ця розгалуженість отримується при народженні, чи формується в процесі набування індивідом життєвого досвіду? Якщо взяти до уваги той факт, що мозок з віком розвивається хоча б у тому розумінні, що збільшується кількість нервових клітин, то гіпотезу про сталість нервової сітки потрібно відкинути. Напрошується гіпотеза, згідно з



якою індивід при народженні отримує кристалізаційні зерна з нервових клітин, тобто області кори великих півкуль, які відповідають за певну складову інтелектуальної діяльності. З часом ці області розростаються й інтелектуальна діяльність стає ефективнішою. Тобто, чим більше нейронів, тим ефективніша інтелектуальна діяльність. Це означає, що кожний елемент набутого досвіду використовує свої нейрони та свої зв'язки між ними. Один і той самий нейрон не використовується двічі. Отже, кожен елемент набутого досвіду – це окрема фотографія, сукупність нейронів, об'єднаних між собою. Щоб зв'язки між нейронами не стали мертвими, їх час від часу потрібно оживляти. Лише за таких умов можна відтворити цей прихований елемент набутого досвіду. Уявімо два елементи набутого досвіду, що знаходяться поруч. Якщо між ними не створити зв'язок при їх утворенні, то одночасно їх використати при відтворенні не можна.

Яким же має бути процес набуття життєвого досвіду, щоб у пам'яті залишалися не окремі його елементи, а когорти пов'язаних між собою елементів. Насамперед кожен елемент має бути відкритим для утворення зв'язків з іншими елементами. Тобто знання, яке кодується в ньому, повинно бути не вичерпним, а дещо неповним. Елементи з завершеними знаннями не шукають інші елементи для завершеності (тобто в підсвідомому стані вони відпочивають, сплять). У такому разі навіть зусилля, які спрямовані на те, щоб розворушити такі елементи, поєднати їх певним зв'язком з іншими елементами, наштотують на суттєву перешкоду. Легко також припустити, що чим більше зв'язків утворює цей елемент, тим більш мобільними є знання, закодовані в ньому.

Хочеться припустити, що, якщо в процесі набування життєвого досвіду використовувати технологію утворення зв'язків між елементами досвіду, то формується свого роду програма, інтелектуальна звичка шукати споріднені факти в підсвідомому стані. Чим більш диковинною буде ця спорідненість, тим глибшим буде інтелект, тобто – тим вищого рівня розвитку.

У результаті виникає спокуса припустити, що правильне навчання (подання фактів з оголеними радикалами та цілеспрямований свідомий пошук зв'язків між ними) виробляє підсвідому інтелектуальну звичку шукати зв'язки між елементами життєвого досвіду. І чим у більш кращому вигляді засвоюються елементи життєвого досвіду, чим різноманітнішими будуть потуги зв'язати їх з іншими елементами, тим ефективнішим буде підсвідомий пошук таких зв'язків, що насамкінець веде до розумної поведінки індивіда.

У контексті щойно зазначеного викликає подив той факт, що впродовж минулого століття і донині психологи пропонують власні бачення структури інтелекту, особливо не первантажуючи себе обґрунтуванням теоретичних платформ, на тлі



яких розробляється та чи інша (умовно кажучи) теорія інтелекту та методика його обстеження. Які ж методологічні засади можна використати, щоб посприяти обґрунтувати структуру інтелекту та відповідний інструментарій його обстеження? Мабуть чи не єдиним логічно виправданим може бути підхід, який поєднує аналіз психіки людини та її інтелектуальної діяльності.

Парадоксально, але факт, що, усвідомлюючи себе, людство пішло шляхом пошуку відмінностей між окремими індивідами замість того, щоб збагнути, чим людина відрізняється від інших представників царства живої природи.

Серед багатьох психічних компонентів, для яких можна вказати відмінності між індивідами, чільне місце посідає, безперечно, здатність пізнати світ і корисно використати отримані результати. Зазначену здатність згодом назвали здібностями, які лежать в основі умінь, що необхідні для виконання певної діяльності.

Той факт, що індивіди відрізняються за здібностями (зокрема й навчальними), усвідомлений ще в незапам'ятні часи. Але у той час, коли навчалися одиниці, коли переважала індивідуальна форма навчання, проблема диференціації індивідів на основі здібностей (насамперед навчальних) гостро не стояла. Навчалися переважно вихідці з суспільної еліти, які генетично (переважно) були підготовлені до засвоєння знань. Навчальну неспроможність, яка мала місце в окремих випадках, оцінювали як відхилення від норми, як і тоді, коли вихідці з низів доводили свою академічну силу та досягали певних висот у пізнавально-творчій діяльності.

Проблема диференціації індивідів на основі їхніх здібностей набула актуальності у зв'язку з охопленням освітою широких мас, а також запровадженням колективних форм навчання. Зокрема необхідно було щонайменше виявити тих, які на конкретному етапі виявилися неспроможними якісно засвоїти навчальні програми. Ідеться не про тих, які мають серйозні психічні вади, а про тих, хто на даному етапі відстає в психічному розвитку від своїх однолітків.

Позитивний результат розв'язання цієї прагматичної проблеми спонукав дослідників (тепер уже психологів, а не педагогів) сформулювати нову проблему: а чи не можна в аналогічний спосіб виявити тих індивідів, які на даному етапі випереджають однолітків у психічному розвитку? Причому не за тими параметрами, які виключно відповідають за навчальні успіхи. Адже виокремлення цієї групи індивідів не викликало жодних перепон: в ієрархічному списку індивідів – це діаметрально протилежні до тих, які отримали низькі бали за результатами обстеження; за більш глобальними характеристиками – які, окрім усього іншого, відповідають і за академічні досягнення індивідів.

Оскільки навчальна діяльність тісно пов'язана з пізнавальною, то природно цей глобальний психічний конструкт ототожнити з інтелектом. Отже, ті індивіди, які



випереджають однолітків за здатністю опанувати навчальний матеріал, випереджають їх за розвитком інтелекту. Зазначимо, що згодом цей однозначний висновок було уточнено. Зокрема, з'ясувалося, що індивіди, які випереджають інтелектом, можуть (за наявної освітньої практики) відставати в навчанні. Натомість, індивіди, які випереджають однолітків у навчанні, не обов'язково (з цієї ж причини) випереджають інтелектом.

Не торкаючись причин зазначеної невідповідності, наголошуємо лише на тому, що постає практична проблема обстеження інтелекту, яка обіцяє більше практичної вигоди в порівнянні з обстеженням навчальних досягнень чи психічних феноменів, які за них відповідають. Практична потреба обстеження інтелекту породжує теоретичну проблему з'ясування його суті.

Узагальнюючи результати досліджень, присвячених з'ясуванню суті інтелекту, можна констатувати, що використані для цього теоретичні підходи ототожнюють інтелект з однією здібністю або беруть за основу низку інтелектуальних здібностей, розглядають інтелект у здібнісній площині або виходять у глобальну сферу психічного, акцентують на пізнавальній діяльності або поміщають в інтелектуальний базис творчість, трактують інтелект як уніфікований конструкт або допускають різні типи інтелекту.

Причому систематичні дослідження інтелекту беруть початок з статистичного методу Спірмена, застосування якого завершилося, як уже зазначалося, виокремленням загального і спеціального інтелекту.

Альтернативною до результатів дослідження Спірмена була ідея Терстоуна, згідно з якою інтелектуальна діяльність охоплює сім базових конструктів: вербальне розуміння, словесна швидкість, математичні уміння, просторові зв'язки, пам'ять, мислення, швидкість сприймання.

Кеттелл та його послідовники, щоб врятувати ідею загального інтелекту, намагаються поєднати ідеї Спірмена і Терстоуна, виокремлюючи загальний інтелект, текучий і кристалізаційний інтелект, а також такі базові компоненти інтелекту, як візуальні здібності, мнемічні здібності та здібності виконання.

Проте якісні відмінності в інтелекті є настільки різючими, що Гарднер вводить у науковий обіг типи інтелекту: лінгвістичний, логічно-математичний, просторовий, міжособистісний, внутрішньо особистісний, музичний, кінестетичний і натуралістичний.

Варто зазначити, що ідея різних типів інтелекту через певні причини знаходить собі прихильників, які без особливих вагань і достатніх наукових підстав розширюють наведений вище перелік. У результаті з'явилися практичний та емоційний інтелект. Це є свідченням того, що завжди можна очікувати появи в науковому обігу



нового, досі ніким не поміченого типу інтелекту.

Водночас прихильники ідеї загального та спеціального інтелекту доводять присутність першого в основі досягнень з тринадцяти індикаторів чотирьох з восьми типів інтелекту Гарднера.

Паралельно з зазначеним вектором у науковому середовищі ведеться дискусія щодо зв'язку інтелектуальних і творчих здібностей індивідів. Як і в багатьох інших випадках, у цій дискусії можна виокремити дві науково діаметральні групи. Члени першого наукового табору вважають, що творчі та інтелектуальні здібності індивіда якщо і пов'язані, то ледь помітно. Прихильники іншої наукової школи відстоюють думку, що творчі та інтелектуальні здібності корелюють, творчі акти притаманні пізнавальній діяльності, а сама творча діяльність будується на засадах пізнавальної.

Причому варто зазначити, що накопичені емпіричні дані, з одного боку, вказують на зв'язок пізнавальної та творчої діяльності, а з іншого – спонукають до узагальнень, згідно з якими зазначені конструкти відносно незалежні. Зокрема встановлено, що взяті для аналізу 10 характеристик творчого потенціалу корелюють з 10 характеристиками інтелекту (у середньому на рівні $r = 0,09$), оригінальність і швидкість мислення прогнозують інтелектуальні здібності (на рівні $r = 0,20$), загальним інтелект і творчий потенціал позитивно корелюють, за винятком високих значень IQ, проте творчість та інтелект відрізняються за нейрологічною активністю, продемонстрованою індивідами під час розв'язування відкритих і закритих проблем. Узагальнення отриманих емпіричних результатів дало змогу дійти висновку, відповідно до якого ключова відмінність між інтелектуальною і творчою діяльністю полягає в лімітованому чи трансцендентальному намірах.

Окрім дискусій гіпотетичного характеру стосовно суті інтелекту, виокремлюється прагматичний підхід, що пов'язаний із розробленням засобів його обстеження. Інтелектуальні здібності, які лежать в основі інтелектуальних умінь, звісно можна обстежувати, використовуючи завдання, розв'язання яких вимагає їх включення в роботу. Обравши зазначену засадничу тезу, розробники засобів обстеження інтелектуальних здібностей ставлять перед собою завдання конструювання універсального та зручного інструментарію.

Універсальність вимагає відбору таких завдань, що можна було б запропонувати особам одного віку, які є вихідцями з різних культурних і соціальних середовищ. Зручність ставить вимогу простоти використання засобу й опрацювання результатів обстеження.

Для розв'язання проблеми універсальності відбирають такі завдання, з якими здатні впоратися учасники репрезентативної вибірки. Після цього завдання, які



пройшли таку перевірку, можна пропонувати в різних культурних і соціальних середовищах. Оскільки репрезентативна вибірка, навіть, в ідеальному випадку створюється в межах однієї країни, то проблема використання засобу обстеження, завдання якого перевірені в такий спосіб, в інших країнах є актуальною. І результати широкого застосування таких засобів не є втішними.

У розв'язанні проблеми зручності отримано дещо більше позитиву. Виявляється, що найпростішим є інструментарій, у якому завдання подаються з набором відповідей (одна з яких правильна, а всі інші – ні). Оскільки всі респонденти послугуються однаковим набором можливих відповідей, то під час опрацювання результатів обстеження легко виокремити правильно розв'язані завдання. Водночас із зазначеною простотою пов'язана можливість вгадування правильної відповіді. Щоб зменшити ймовірність випадкового вибору правильної відповіді, кількість варіантів збільшують. Проте тут є суттєві обмеження. Емпіричним шляхом встановлено, що гранично допустимим варіантом є завдання з чотирма варіантами відповіді. Це пояснює тим, що респонденти, розв'язуючи завдання усно, переважно можуть утримати в робочій пам'яті не більше зазначеної кількості результатів. Але за таких обставин ймовірність випадкового вибору становить $0,25$. Щоб зменшити вірогідність випадкового правильного вибору, вдаються до різних технічних прийомів, які однак не доводять її до 0 .

Простота засобу обстеження, що пов'язана з вибором правильної відповіді на завдання, які містяться у ньому, має своїм наслідком ще один недолік. Для того, хто проводить обстеження інтелектуальних здібностей, важливим є не лише позитивний результат розв'язання завдання, а й технологія, яку використовує респондент у процесі розв'язування завдання, що за охарактеризованих вище умов практично неможливо.

Повернемося знову до вимоги універсальності завдань. Перші засоби обстеження переважно склалися з текстових завдань. Тому вважалося, що, якщо в завданні визначити теоретичне підґрунтя, на якому воно розроблене, матеріалізувати його засобами іншої мови, то можна отримати адаптований засіб обстеження, придатний для використання. Виявилося, що не зовсім. Адже якими ретельними не були б ці дії, насамкінець вони наштовхуються на шлагбаум системи освіти, її історичної традиції, змісту та процесу навчання, які є настільки сильними, що справі не зараджує навіть повна відмова від текстового матеріалу з заміною його на графічний.

Зазначене певною мірою «остудило» гарячі голови і спонукало дійти висновку щодо обмежених можливостей засобів обстеження інтелектуальних здібностей, що побудовані на засадах фіксування інтелектуальних умінь. Попри це, такі засоби, придатні в кращому випадку для використання в країні-розробнику, інтенсивно



розробляються різними авторами на дещо різних теоретичних позиціях стосовно структури інтелекту та інтелектуальних здібностей відповідно й отримують назву тестів інтелекту чи тестів інтелектуальних здібностей. Серед найбільш відомих засобів обстеження інтелекту, безперечно, називають тести Біне–Сімона, Векслера і Амтхауера.

Абстрагуємося від їх обмеженої придатності для обстеження інтелекту вихідців із національних меншин і сімей низького економічного статусу та вкажемо на інші негативні аспекти. Насамперед поставимо запитання: чи дійсно тести інтелекту обстежують інтелект? Відсутність єдиної, теоретично обґрунтованої й емпірично перевіреної, позиції щодо структури інтелекту унеможлиблює однозначність відповіді. Помітна позитивна кореляція результатів обстеження з використанням різних тестів інтелекту не є свідченням того, що вони фіксують конструкт, який з прагматичної точки зору доцільно назвати інтелектом.

До того ж, непереборною є проблема адитивності результатів обстеження різних структурних складових інтелекту. Ні теоретично, ні емпірично не можна встановити питому вагу кожної зі структурних складових в інтелекті загалом. Попри це, показники за результатами їх обстеження «успішно» додаються, наслідком чого є оперування інтегрованим показником, який називають коефіцієнтом інтелекту і позначають символом *IQ*.

Відсутні також вагомі підстави, щоб вважати, що в ситуації обстеження респондент на повну силу мобілізує власний інтелект, як це має місце в окремих випадках, коли його інтелектуальна діяльність мотивується реальними умовами.

Не можна залишити поза увагою і той факт, що розв'язання завдань, поміщених у тесті інтелекту, обмежене в часі. Немає сумніву в тому, що рівень інтелекту певною мірою визначається швидкістю перебігу нейронних процесів. Але чи можна цей параметр вмістити в одну площину з правильністю розв'язаних завдань? У результаті порівняння інтелекту двох індивідів, один із яких мислить швидше, але менш глибоко чи точно, а інший – глибоко чи точніше, але повільніше, набуває ознаки наукової некоректності.

Як наслідок зазначеного вище, актуальності набуває проблема перегляду усталеного бачення інтелекту.

Було б дивно, якби дослідники не намагалися з'ясувати зв'язок інтелектуальних здібностей з іншими психічними характеристиками. За результатами виконання низки досліджень такого роду було встановлено, що інтелектуальні здібності позитивно корелюють зі швидкістю перебігу нервових процесів, емоційним станом, пам'яттю, мисленням тощо. Окрім того, швидкість опрацювання інформації та особистісні якості спільно впливають на досягнення з тестів інтелекту через



прогнозовані адитивні впливи швидкості опрацювання інформації та квадратичних ефектів взаємодії збудження і особистісних якостей. Досягнення збільшуються з підвищенням збудження, але лише до певної міри, коли рівні збудження сягають надто великих значень, досягнення зменшуються. Загалом зазначені кореляції відображають індивідуальні відмінності в можливості доступу до специфічних наборів даних у короткотривалій пам'яті.

Встановлені зв'язки інтелектуальних здібностей з іншими психічними характеристиками мають виняткове практичне значення, оскільки слугують підґрунтям для модифікації методик обстеження інтелектуальних здібностей. До того ж, класичні методики обстеження інтелекту також зазнають перманентних змін, взявши початок із тесту Біне–Сімона, пройшовши через шкалу Векслера і зупинившись перед необхідністю зміщення акцентів з результату у бік процесу, динамічного оцінювання, обґрунтування використання хронометрованих завдань і врахування більшої кількості компонент, обстежуваних тестами когнітивних здібностей.

Наведений аналіз ключових результатів дослідження інтелекту та обстеження його рівня провокує чергові запитання, ніж дає відповіді на запитання, що передували виконаному узагальненню.

Насамперед наявні намагання з'ясувати суть інтелекту не позбавлені однієї методологічної вади: у них відсутнє обґрунтування того, яке коло психічних феноменів необхідно охопити таким інтегральним утворенням як інтелект. Якщо взяти до уваги, що поведінка живих істот базується на інстинктивних, навичкових чи інтелектуальних засадах, то зрозуміло, що інтелектом потрібно назвати все те, що забезпечує інтелектуальну або розумну поведінку.

Щоб реалізувати зазначений підхід, необхідно визначитися концептуально стосовно того, чим постає розумна поведінка. Ключ до відповіді на поставлене запитання доцільно шукати у відмінностях інстинктивної, навичкової та розумної поведінки.

Інстинктивна поведінка побудована на відповіді організму на дію подразника. Такі дії завжди спрямовуються на самозбереження організму, тобто забезпечення умов, що є необхідними для життя. Характерною ознакою інстинктивної поведінки є її спорадичність: на одну і ту саму дію подразника живий організм реагує так, наче такий вплив здійснюється вперше. Правда, живим (умовно кажучи, неінтелектуальним) організмам від народження властиві деякі безумовні рефлекси. Окрім того, за багаторазового повторення дії одного і того ж подразника в них виробляються певні умовні рефлекси. Проте така, уже навичкова, відповідь на дію подразника є неусвідомленою і, що найголовніше, абстрактно не узагальненою, а тому не застосовною в аналогічних ситуаціях.

Інша річ, коли маємо справу з розумною поведінкою. Розумна істота, тобто та,



якій притаманна розумна поведінка, насамперед накопичує в пам'яті життєвий досвід, тобто відповіді організму на дії подразників, які призводили до позитивного кінцевого результату. Окрім того, зазначений позитивний досвід накопичується в пам'яті, як у конкретній, так і в абстрактно узагальненій формі. Потрібно зазначити, що у випадку людини зовнішніми подразниками можуть слугувати фактори природної та соціальної дії, що представлені безпосередньо, або в абстрактній формі у вигляді проблемної ситуації. Після чого в реальній ситуації дані накопиченого досвіду використовуються щонайменше методом проб і помилок. Кількість однотипних (чи майже однотипних) проб, що не приводять до бажаного результату, можуть слугувати критерієм рівня інтелекту індивіда.

Про істот, яким властива розумна поведінка, говорять, що вони наділені інтелектом. До речі, окремі акти розумної поведінки різною мірою притаманні представникам тваринного світу.

Цей екскурс у царство інтелекту можна було б завершити, якби не деякі моменти, які не можна обійти увагою.

Насамперед можна навести чимало актів поведінки людини, які тяжіють до інтелектуальної, але не є такою, адже в них більше інстинктивного і навичкового, аніж інтелектуального.

Безперечним є і той факт, що на досягненні кінцевої мети, розв'язанні проблеми, позначається як рівень розвитку залучених психічних процесів, так і рівень розвитку необхідних психічних властивостей, а також здатність індивіда створити та підтримувати необхідний психічний стан.

Врешті-решт, з огляду на перелічені вище акти розумної поведінки, можна дійти висновку про те, що вона не передбачає використання життєвого досвіду в статичному, незмінному стані, а пов'язана з його модифікацією, конструюванням з елементів, що містяться в пам'яті, нових конструктів. Це є ніщо інше як творчі акти. Інакше кажучи, розумна поведінка без здатності створювати нове є неможливою. Отже, інтелект – це інтегроване утворення психічних властивостей, які забезпечують органічне поєднання репродуктивних і продуктивних дій.

Зазначене вище є підставою для того, щоб засумніватися в доцільності виокремлення різних типів інтелекту, як це пропонує Гарднер, чи говорити про практичний, емоційний тощо інтелект. Для підтвердження зазначеної тези варто згадати, з яких причин і за яких обставин у науковий обіг були введені ці та інші типи інтелекту. У цьому питанні щонайменше потрібно апелювати до двох чинників.

Розумна поведінка, серед іншого, зумовлюється актуалізацією даних минулого життєвого досвіду. Ясна річ, що якщо індивід тривалий час займався науковою діяльністю, то в академічній сфері від нього варто чекати високих результатів, що



жодним чином не означає, що в простих життєвих ситуаціях, не пов'язаних з його професійною діяльністю, він буде таким же ефективним. Аналогічно можна вести мову про діяльність в окремих академічних галузях тощо. Якщо індивід є ефективним в одній галузі людської діяльності і нікчемним – в іншій (зокрема у тривіальних життєвих ситуаціях), то в рівні його інтелекту потрібно не безпідставно засумніватися.

Безперечно, на якості розумної поведінки позначається рівень розвитку буквально всіх психічних феноменів, які беруть участь в інтелектуальній діяльності. Але чи припустимо на основі диференціації, скажімо, інтересів індивідів говорити про різні типи інтелекту? Варто зазначити, що нехтування життєвим досвідом індивіда та надання переваги його інтересам тощо, будучи підкріпленими соціальним тиском егалітарного крила психологів, педагогів і соціологів насамкінець призвело до наявної нині плутанини в дослідженні інтелекту. Різна здатність індивідів розуміти емоції, естетичні почуття тощо не є підставою для того, щоб вести мову про відповідні типи інтелекту.

У результаті дві зазначені обставини провокують прагнення виокремити академічний і практичний, логіко-математичний і лінгвістичний, емоційний і естетичний тощо інтелект. Однак розумна поведінка є універсальною стосовно різних сфер діяльності, типів проблем тощо.

Інтелект як інтегральне утворення психічних процесів, властивостей і станів індивіда, які забезпечують його розумну поведінку, не ділиться на типи, види тощо. Адже інтелект – це органічне поєднання психічних процесів, властивостей і станів індивіда та інших пов'язаних з ними компонентів психіки, які забезпечують ефективність його розумної поведінки.

Умовно кажучи, розумна поведінка проявляється як на репродуктивному, так і на продуктивному рівнях. Накопичення життєвого досвіду передбачає виокремлення в елементі пізнання форми та змісту, конструктивне обрамлення виокремленого змісту різними формальними оболонками, монтування виокремленого змісту в наявний знаннєвий базис, переструктурування попередньо наявної системи з урахуванням виокремленого змістового елемента, пошук можливих відсутніх компонентів системи, що робить її усвідомлено відкритою для наступного доповнення та переструктурування й упорядкування споріднених систем у рамках мета системи.

Головною відмінністю розумної поведінки від інстинктивної, навичкової є формулювання (окреслення) чи усвідомлення кінцевої мети, на досягнення якої спрямовуються фізичні чи інтелектуальні дії.

Досягнення мети у контексті розумної поведінки вимагає аналізу ситуації, у якій перебуває індивід, з погляду виставленої цілі. У разі формулювання кінцевої



мети в абстрактній формі зазначений аналіз фактично означає аналіз наявних даних задачі, яку потрібно розв'язати. У результаті зазначеного аналізу у дещо модифікованій формі обирають один зі способів досягнення кінцевої мети або робиться висновок щодо відсутності серед даних минулого досвіду способу досягнення кінцевої мети, розв'язання задачі.

Насамкінець, коли інтуїція підказує, що обраний спосіб приведе до досягнення кінцевої мети, то індивід крок за кроком наближається до фінішу, екстраполюючи траєкторію руху і зіставляючи її з кінцевою метою.

Якщо серед даних минулого досвіду немає способів досягнення кінцевої мети або в процесі руху до неї з'ясувалося, що, йдучи обраним шляхом, можна пройти повз неї, індивід переглядає дані накопиченого досвіду з тією метою, щоб відітнути в них зміст, форму і сконструювати з перших способів розв'язання проблеми, що постала перед ним.

Якщо розглядати інтелект як апарат розумної поведінки з названими вище складовими, то його обстеження передбачає отримання відповідей на запитання стосовно:

- накопичення в пам'яті життєвого досвіду;
- виокремлення в елементі пізнання форми та змісту;
- конструктивного обрамлення виокремленого змісту різними формальними оболонками;
- монтування виокремленого змісту в наявний знаннєвий базис;
- переструктурування попередньо наявної системи з урахуванням виокремленого змістового елемента;
- пошуку можливих відсутніх компонентів системи, що робить її усвідомлено відкритою для наступного доповнення та переструктурування;
- встановлення зв'язків переструктурованої системи з іншими системами минулого досвіду;
- упорядкування споріднених систем у рамках метасистеми;
- формулювання (окреслення) чи усвідомлення кінцевої мети;
- аналізу ситуації з погляду виставленої цілі;
- вибору в дещо модифікованій формі одного зі способів досягнення кінцевої мети (або висновок щодо відсутності такого серед даних минулого досвіду);
- інтуїтивної оцінки можливості досягнення кінцевої мети обраним шляхом;
- екстраполяції траєкторії руху;
- перманентного зіставлення екстрапольованої траєкторії з кінцевою метою.

Записані вище позиції відображають розумний стиль репродуктивної та продуктивної діяльності індивіда. Дослідження інтелекту як апарату розумної пове-



дінки можна побудувати на обстеженні кожної з представлених вище її складових. За такого підходу можна методично обійти низку перелічених вище недоліків, що притаманні класичним тестам інтелекту, за винятком проблеми адитивного додавання результатів обстеження для кожної зі складових, не володіючи її вагою в розумній поведінці індивіда загалом.

Цілком можливо, що обстеження інтелекту дало б більш об'єктивні результати, якби у процесі розроблення інструментарію брали до уваги алгоритм розв'язування задач наукового, технічного, організаційного та художнього характеру. Зазначений алгоритм стосовно розв'язування задач технічного змісту можна представити таким чином.

А. Виникнення проблемної ситуації

I. Усвідомлення функціонального призначення об'єкта, що аналізується

1. Поділ об'єкта аналізу на складові частини.
2. Визначення призначення кожної складової частини.
3. Встановлення зв'язку між окремими складовими частинами.

II. Визначення головної функціональної ланки об'єкта, що аналізується

1. Мисленнєва заміна окремих складових частин конструкції на аналогічні.
2. Визначення головної функціональної ланки на цій основі.

III. Визначення найслабшої ланки в об'єкті, що аналізується

1. Визначення вимог, які пред'являються до кожної зі складових частин, щоб конструкція функціонувала.
2. Встановлення відповідності за кожною з вимог для кожної зі складових частин.
3. Встановлення найслабшої ланки на цій основі.

Б. Формулювання задачі

I. Виявлення обмежених можливостей найслабшої ланки в об'єкті, що аналізується

1. Визначення принципу функціонування найслабшої ланки.
2. Визначення побічних факторів, які впливають на найслабшу ланку.
3. Визначення результуючої дії побічних факторів.

II. Визначення кінцевої мети

1. Визначення нових функціональних вимог до найслабшої ланки.
2. Узгодження висунених вимог між собою.
3. Визначення головної серед вимог.

III. Формулювання умови задачі (доведення неможливості досягти кінцевої мети тривіальним шляхом)

1. Побудова початкових асоціацій стосовно проблеми, що з'явилася.
2. Логічний аналіз елементів минулого досвіду.
3. Формулювання суперечності.



В. Розв'язування задачі

І. Усвідомлення задачі

1. Побудова асоціацій стосовно задач даного типу.
2. Пошук спільного та відмінного в елементах минулого досвіду (способах розв'язання аналогічних задач).

3. Аналіз відмінного з точки зору кінцевої мети.

ІІ. Визначення передумов успішного досягнення кінцевої мети

1. Поділ задачі на структурні складові.
2. Побудова ієрархії важливості структурних складових для розв'язання задачі загалом.

3. Визначення черговості роботи над розв'язанням задачі загалом.

ІІІ. Визначення шляхів і засобів досягнення кінцевої мети

1. Визначення факторів, що конкурують, для кожної з підзадач.
2. Знаходження рівноваги в сітці суперечностей.

ІV. Утворення області пошуку

1. Активізація минулого досвіду в умовах усвідомлення структури сформульованої задачі.

2. Комбінування на основі минулого досвіду можливих способів розв'язання задачі.

3. Аналіз області пошуку з точки зору кінцевої мети.

V. Вибір способу розв'язування задачі

1. Народження первинної ідеї.
2. Схематичний розвиток первинної ідеї в напрямі досягнення кінцевої мети.
3. Перевірка адекватності схематичної побудови кінцевій меті.

VI. Розвиток способу розв'язання задачі

1. Конкретизація запропонованого способу розв'язання задачі з зупинками для зіставлення з кінцевою метою.

2. Перевірка адекватності запропонованого способу розв'язання задачі.

VII. Переорієнтування області пошуку (у випадку невдалої спроби розв'язати задачу)

1. Перегляд області пошуку з урахуванням досвіду, набутого в результаті невдалого способу розв'язування задачі.

2. Свідоме розширення області пошуку.

Аналогічні алгоритми можна запропонувати для розв'язування задач наукового, організаційного та художнього характеру. Окрім того, у доборі завдань до кожного пункту алгоритму можна використовувати різні галузі техніки, науки, управління та мистецтва. Підбір тестових завдань для кожного з кроків описаного



вище алгоритму (з урахуванням предметної сфери інтересів) може дати достовірніші дані стосовно інтелекту індивіда, ніж завдання, що зорієнтовані на окремі прояви психіки, які не вичерпують багатогранну інтелектуальну діяльність, але виграють у простоті у порівнянні із запропонованою методикою, що буде містити 37 субтестів.

Суттєвою ознакою описаної методології є також те, що вона за природою є не стільки психологічною, як педагогічною. Щоб протестувати індивідів за якимось із субтестів, потрібно провести відповідну підготовчу роботу, озброїти учнів або студентів певним арсеналом знань, тобто збагатити і вирівняти їхній минулий досвід. В останньому також вбачаємо перевагу, оскільки, як відомо, усім без винятку тестам властиво інтелект як такий зводить до обізнаності.

Схарактеризований підхід до розроблення методики обстеження інтелекту в порівнянні з іншими виграє і в тому, що процес обстеження не зводиться до одноразової процедури, а розтягується на тривалий час, упродовж якого в психологів і педагогів буде достатньо часу, щоб придивитися до кожного з респондентів і використати незалежні паралельні методи як педагогічні, так і психодіагностичні чи соматичні.

Проте розглянута методологія не є універсальною. У межах зазначеної методології залишається осторонь спортивна сфера діяльності людини, в основі якої, як не дивно, також лежить інтелект як апарат розумної поведінки індивіда.

Загалом запропонованому підходу до трактування суті інтелекту, а також його обстеження притаманна низка позитивних наслідків теоретичного та практичного характеру.

Упродовж століть людство шукає відповідь на запитання: як людина знаходить проблеми та їх розв'язки? Так, можна володіти енциклопедичними знаннями у певній галузі і нічого нового не запропонувати. Водночас, не володіючи необхідним обсягом знань, важко розраховувати на оригінальність та практичну значущість запропонованого розв'язку виявленої проблеми. Інакше кажучи, ґрунтовні знання в галузі є необхідною, але недостатньою умовою для ефективної в ній діяльності. Чимало залежить від того, як формувався обсяг знань, і в якому стані вони перебувають у момент пошуку проблеми чи її розв'язання. Це важливо, оскільки, дотримуючись логічного шляху в процесі пошуку проблеми чи її розв'язку зазвичай нічого оригінального відшукати не вдається. Зазвичай у таких випадках отримують тривіальний результат, який є незначним просуванням вперед або відхиленням убік. Інша річ, коли у процесі пошуку проблеми чи її розв'язку послуговуються інтуїцією. Завдяки інтуїції можна дивовижним чином поєднати окремі факти, розрізнені елементи знань тощо. Для цього потрібно, щоб засвоєні знання водночас



існували і як єдине ціле, і в диференційованому стані. Цілісність забезпечує народження пошукової домінанти, а розрізненість постачає конструктивні елементи для кристалізації нової ідеї. Зазначене вище узгоджується з класичною формулою творчості, згідно з якою, щоб створити щось нове, необхідно забути добре засвоєне старе. Добре засвоєне старе слугує запорукою цілісного знання, тоді як у забутому стані те саме знання слугує джерелом утворення конструктивних елементів нового знання. Утворення минулого досвіду в спосіб, що відповідає названим вище вимогам до його багажу, є серцевиною розумної поведінки індивіда на цьому етапі та її запорукою в разі необхідності використання наявних знань та умінь.

Якщо взяти до уваги, що апаратом розумної поведінки є складне психічне утворення, яке ми називаємо інтелектом, то доходимо висновку, що творча складова будь-якої діяльності індивіда є підсистемою його інтелекту. Зазначимо, що окреслений висновок не такий вже і тривіальний, адже і нині наводяться суперечливі дані стосовно кореляційного зв'язку між інтелектуальними (у традиційному розумінні) та творчими здібностями. Причиною вказаних непорозумінь є, безумовно, неадекватне трактування цих понять та відсутність валідних і надійних методик обстеження зазначених феноменів. Якщо лівова частка завдань у тесті інтелекту концентрується, скажімо, довкола продовження числового ряду, а в тесті креативності довкола незвичного використання звичних об'єктів, то отримані з їх допомогою показники інтелекту та креативності, напевне, не перебуватимуть у стані сильного кореляційного зв'язку. У цьому контексті ніяк не можна доходити висновку про те, що не потрібно мати необхідні аналітичні здібності, щоб творити шедеври в мистецтві, науці чи техніці. Так само не можна стверджувати, що без необхідних креативних здібностей можна обійтися, щоб ефективно працювати в цих же сферах. Навіть у тривіальних життєвих ситуаціях однаковою мірою потрібні як перші, так і другі, адже вони є ядром розумної поведінки людини.

2.5. Обдарованість як атрибут розумної поведінки

Щоб спробувати поставити крапку в десятилітніх дискусіях, що пов'язані з психічним феноменом «обдарованість», потрібно дати однозначну відповідь на запитання:

1. Обдарованість – це неперервне чи дискретне утворення?
2. Обдарованість – це універсальна характеристика психіки людини чи у різних індивідів вона може бути по-різному представлена?

Відповідь на друге запитання фактично вимагає висловлення аргументованої позиції щодо загальної та спеціальної обдарованості.



Варто зазначити, що питання про загальну й спеціальну обдарованість виявилося вкрай дискусійним. Торндайк та ін. схильні зводити обдарованість до суми спеціальних здібностей, зовсім заперечуючи загальну обдарованість. Зокрема Спірмен, Штерн, Пьєрон та ін. визнають наявність загальної обдарованості, але протиставляють загальні здібності спеціальним. Наприклад, Спірмен трактує її як спеціальну функцію центральної нервової системи, перетворюючи в такий спосіб обдарованість у біологічно закріплену константну властивість.

Причину зазначеного потрібно шукати в тому, що для низки вчених диференціація й спеціалізація здібностей у діяльності зайшла так далеко, що втраченими виявилися їх загальна основа та внутрішня єдність. Здібності до різних видів діяльності (технічної, образотворчої, музичної тощо) стали представлятися зовсім не зв'язаними одна з одною. Панування аналітичних функціональних тенденцій привело до того, що низка дослідників дійшла до заперечення єдності пізнавальних здібностей і стала зводити інтелект до сукупності окремих механізмів і функцій.

Натомість у тих теоріях загальної обдарованості, у яких остання береться поза відношенням до конкретних видів діяльності й конкретних здібностей, втрачаються риси інтелектуального вигляду реальної людини. Насправді кожна людина, про яку взагалі можна правомірно сказати, що вона розумна, розумна по-своєму. Спеціальні здібності визначаються відносно окремих спеціальних сфер діяльності. Так, всередині спеціальних здібностей проявляється загальна обдарованість індивіда, співвіднесена з більш загальними умовами провідних форм людської діяльності. Так, Теплов виокремлював загальне всередині спеціального.

Насамкінець, продовжує зазначений автор, лише єдність загальних і спеціальних здібностей, узятих у їх взаємопроникненні, окреслює обдарованість людини. Попри різноманіття проявів, обдарованість зберігає внутрішню єдність. Доказом цього є численні випадки, на які особливо багата наша дійсність, коли людина, що виявила себе в одній сфері, після переходу на іншу роботу й на ній проявляє не менші здібності. Причому загальна обдарованість є не лише передумовою, а й результатом всебічного розвитку особистості. Так само як утворення спеціальних здібностей є не лише передумовою, а й наслідком історичного поділу праці, так і розвиток загальної обдарованості істотно визначається всебічним, у справжньому змісті слова, політехнічним навчанням і всебічним розвитком особистості.

Здібності людини реально дані завжди в деякій єдності загальних і спеціальних (особливих і одиничних) властивостей. Не можна зовні протиставляти їх одне одному; між ними є відмінності та єдність. Це положення стосується як взаємовідношення загальних і спеціальних здібностей, так і загальної та спеціальної обдарованості. Наявність спеціальної здібності накладає відбиток на загальну



обдарованість людини, а наявність загальної обдарованості чинить вплив на характер кожної спеціальної здібності. Загальна обдарованість і спеціальні здібності в цьому контексті взаємно проникають одне в одне, тобто є двома компонентами єдиного цілого. Факти підтверджують, що буває загальна обдарованість без яскраво виражених спеціальних здібностей, але бувають також спеціальні здібності, яким не відповідає загальна обдарованість.

Примітно, що зв'язок загальної обдарованості та спеціальних здібностей для різних здібностей є різним. Чим більшу роль у спеціальній здібності грають спеціальні задатки (наприклад, пов'язані з вродженими властивостями відповідного нервового апарату) і спеціальна техніка, тим меншою може виявитися відповідність або навіть тим більшою є диспропорція між спеціальними здібностями й загальною обдарованістю. Нерідко доводиться зустрічати музикантів зі значними здібностями віртуозів-виконавців, однак невисоким інтелектуальним рівнем. Проте не можна бути видатним музикантом, художником, не маючи загальної обдарованості. Чим більш високого порядку спеціальна здібність, тим тісніший її взаємозв'язок із загальною обдарованістю.

Одним із найважливіших у психології обдарованості є питання про те, які здібності варто вважати головними до тієї або іншої діяльності. Низку цінних думок для розв'язання цього питання було висловлено Лазурським, який виокремив чотири критерії для вибору основних здібностей. Нижче наведемо їх.

А) Порівняльна простота. Не варто називати здібністю (тим паче основною здібністю) те, що насправді є складним комплексом здібностей. У музично-педагогічній практиці досить часто ведуть мову про «здібності до читання нот з аркуша». Гідного подиву невміння, що виявляють щодо цього деякі особи навіть з-поміж тих, які мають вищу музичну освіту, зазвичай пояснюють відсутністю цієї здібності. Насправді жодної такої єдиної здібності не існує. Читання нот з аркуша є досить складним умінням; швидкість і легкість у набутті його є різними в різних осіб, залежать не від однієї якої-небудь здібності, а від поєднання багатьох здібностей. Основою однаково успішного читання з аркуша у двох різних осіб можуть бути різні поєднання здібностей.

Б) Існування значних індивідуальних коливань даної здібності в різних осіб. Цей критерій зовсім безперечний і має безсумнівне практичне значення. Здібність є індивідуально-психологічним поняттям: висувати для обдарованості того або іншого роду в ролі однієї з головних здібностей таку психічну особливість, у відношенні якої люди мало відрізняються, свідомо нерозумно.

В) Значна поширеність цієї здібності. Цей критерій має безсумнівне значення, однак не стільки для самого аналізу обдарованості, тобто для виділення головних



здібностей, скільки для оцінки значення кожної з останніх. Наприклад, абсолютний слух є здібністю, що зустрічається досить рідко. Цей факт жодним чином не можна упускати з виду в процесі з'ясування питання про його значення для музичної обдарованості. Однак з огляду на цей факт не треба доходити висновку, що можна обійтися без поняття абсолютного слуху при дослідженні музичних здібностей.

Г) Існування значної кількості зв'язків, що з'єднують конкретну здібність з іншими основними здібностями. Жодна здібність існує не сама по собі, а лише в конкретній діяльності людини. Таким чином, немає потреби турбуватися про те, чи є в тієї або іншої здібності зв'язок з іншими здібностями: поза цими зв'язками вона може бути лише в голові дослідника, а зовсім не насправді. Замість цього критерію потрібно висунути інший, що є, власне кажучи, найважливішим: значення конкретної здібності для тієї діяльності, про яку йдеться. Цей критерій має принципове значення, тому що він, з одного боку, підкреслює, що не можна говорити про здібності без зіставлення з відповідною діяльністю, а, з іншого – вказує, що здібності «знаходяться» не інакше, як у ході психологічного аналізу певної діяльності.

Щоб розібратися в царині обдарованості на засадах основних здібностей, Паульсен робить огляд визначень, виокремлюючи ментальну, творчу, специфічну академічну, психосоціальну (лідерство), виконавське мистецтво, атлетичну, маніпулятивну, технічну обдарованості.

Розвиток особистості відбувається в конкретних умовах. Це означає, що відповідно до наявних умов спеціалізуються здібності індивіда. У результаті обдарованість однієї людини відмінна від обдарованості іншої.

До того ж, відношення між загальною обдарованістю й спеціальними здібностями не є, таким чином, якимось статичним відношенням двох зовнішніх сутностей, а постає результатом, що змінюється. Конкретне відношення між загальною й спеціальною обдарованістю або загальними й спеціальними компонентами обдарованості людини, їх розбіжність і єдність формуються в процесі розвитку й у процесі розвитку змінюються. Розвиток спеціальних здібностей, специфічний профіль обдарованості кожної людини є ні чим іншим, як вираженням індивідуального шляху її розвитку.

Здібності людини складають її природу, але природа людини – продукт історії. Природа людини формується й змінюється в процесі історичного розвитку в результаті трудової діяльності. Інтелектуальні здібності формувалися в міру того, як змінюючи природу, людина пізнавала її; художні здібності (образотворчі, музичні тощо) формувалися разом з розвитком різних видів мистецтва. У міру того як людство створювало нові сфери культури, що матеріалізувалися в продуктах суспільної практики, формувалися та розвивалися нові здібності, а попередні – отримували



новий зміст. Розвиток музики, виникнення нового музичного ладу або перспективного зображення були розвитком нового художнього сприйняття, нових музичних чи образотворчих здібностей. З розширенням сфер трудової діяльності та появою її нових видів у людини формувалися й нові здібності. У процесі історичного розвитку в людини формуються різні спеціальні здібності. Усі вони представляються різноманітними проявами до самостійної трудової діяльності й до освоєння в процесі навчання того, що було створено людством у його історичному розвитку. У результаті диференціюються спеціальні здібності до різних видів діяльності та загальні здібності, які, безперечно, мають інтелектуальну природу. Інакше кажучи, діяльність людини – це трудова діяльність, за допомогою якої вона в процесі історичного розвитку, змінюючи природу, створює матеріальну й духовну культуру. У результаті всі спеціальні здібності людини – це, зрештою, різні прояви, сторони загальної її здібності до освоєння досягнень людської культури та її подальшого розвитку.

Із зазначеним пов'язаний один із проявів обмеженого розуміння обдарованості, що панує в психології, – вузький інтелектуалізм, тобто трактування обдарованості лише в площині інтелектуальної (у вузькому стереотипному значенні) діяльності. Надзвичайно яскраво та неприкрито це виражено в Меймана. «Говорячи про обдарованість, – пише він в “Лекціях з експериментальної педагогіки”, – ми вказуємо на здібності, що належать до інтелектуальної сфери; звичайному слововживанню не відповідають вислови про вольову емоційну обдарованість, і якщо іноді ми зустрічаємо їх, то вони вживаються в переносному значенні». Таке саме трактування обдарованості займає центральне місце в дослідженнях Штерна. Такого роду інтелектуалізм у розумінні обдарованості не має жодних ні теоретичних, ні практичних виправдань. Обдарованість стосується всіх сторін психічного життя. До її конструктів належать індивідуально-психологічні особливості в усіх сферах психічної діяльності, наполягає Теплов. І з цим не можна не погодитися (хоча б частково), однозначно заперечуючи правомірність введення в науковий обіг термінів на кшталт «творча обдарованість» тощо.

Досить поширеною є думка, що обдаровані індивіди, як уже зазначалося, – це працьовиті і сумлінні, – це ті, хто швидко міркує, може краще за інших учитися, швидше за всіх розв'язати важке завдання, «блиснути» ерудицією. Безсумнівно, це теж здібності. Тільки які?

Є здібності до навчання, до оволодіння вже наявною культурою. Вони супроводжуються швидким засвоєнням і глибоким узагальненням навчального матеріалу. Більшість педагогів цим фактом вичерпують уявлення про обдарованість. На жаль, навіть багато психологів дотепер схильні зараховувати до групи обдарованих лише тих, хто випереджає однолітків у розумовому розвитку, а також має неабиякі



здібності до навчання. Такі індивіди дійсно здібні. Однак є й інші, чії здібності ніхто не хоче помічати, на додаток, їх щодня знищують як у середній, так і у вищій школі. Про що йдеться? Насамперед про головну якість, про яку педагоги багато говорять, але мало хто з них її у своїх учнях і студентах терпить, і зовсім мало таких, хто її у своїх учнях і студентах виховує.

Саме вони, як уже зазначалося, часто виявляються більше самотніми, аніж слухняні, дисципліновані відмінники. З цими індивідами сутужніше, проте й багато цікавіше. У них інші здібності, творчі.

Описане вище можна вважати причиною того, що в науковий обіг свого часу було введено поняття інтелектуальної та творчої обдарованості. Інтелектуально обдарованих часто визначають як здатних до адаптації, пристосування. Натомість для творчо обдарованих, навпаки, звичайні норми і закони пристосування не підходять. Не тому, навіть, що вони їх відкидають з моральних міркувань, а й тому, що це для них фізіологічно не можливо. Зазначена глибинна неконформність творчої особистості, її небажання (і нездатність) пристосуватися до соціуму, на жаль, часто стає трагічною, пронизуючи життя творчого індивіда. Загалом, немає жодного сумніву в тому, що творча обдарованість й інтелектуальна обдарованість – це різні типи особистості (у традиційному їх розумінні).

Підтвердженням сказаного постають результати дослідження пізнавальної потреби (на що вже побічно вказувалося) інтелектуально і творчо обдарованих індивідів. Пізнавальна потреба індивідів із різним типом обдарованості має принципово різний характер. Якщо потреба творчих індивідів спрямована насамперед на процес пізнання (результати для них важливі, але не в першу чергу), то в індивідів з інтелектуальною обдарованістю вона спрямована на досягнення результату. Якщо для перших діяльність цікава (або нецікава) насамперед сама по собі, то для других важливіше за все, що вони отримують у кінцевому результаті.

Спостереження за обдарованими й порівняння їх зі звичайними індивідами показують, що відмінність полягає не в тому, що в останніх не вистачає пізнавальної потреби. Потреба в пізнавальній діяльності є в усіх. Річ у тому, що для більшості осіб притаманна гармонія потреб: хочеться і казку послухати, і побігати, і подивитися мультфільм. Звичайні діти люблять кататися на велосипеді, їм подобається цирк і морозиво, вони полюбують стріляти з рогатки й грати в школу. І всі люблять ставити запитання. В обдарованих дітей натомість нерідко спостерігається певна диспропорція потреб. Пізнавальна потреба виростає надмірно, придушуючи всі інші. Зокрема багато обдарованих відстають у фізичному та соціальному розвитку. І цілком можливо, що деяке відставання потреб у спілкуванні, у русі тощо слугує сприятливим фактором для розвитку пізнавальної потреби.



Потреба у враженнях, а також у новій інформації є одним з елементарних проявів пізнавальної потреби, що проявляється уже в ранньому дитинстві. Маленькі діти, навіть, тоді, коли не відчують ні голоду, ні спраги, коли їх ніщо не турбує, яскраво демонструють її (тягнуться до іграшки, розглядають навколишнє середовище тощо). Набування нового знання не гасить пізнавальну потребу, а навпаки, – підсилює її. Пізнавальна потреба ненаситна: чим більше людина дізнається, тим більше їй хочеться знати.

Звісно пізнавальна діяльність (як і будь-яка інша) спровокована пізнавальною потребою, має свої конкретні цілі, своє коло запланованих дій. Вона зорієнтована на певний результат. Однак така орієнтація задає лише напрям руху думки. Пізнавальна потреба насамперед є потребою в русі до результату, у самому процесі пізнання. Прагнення пізнати можливе лише завдяки задоволенню від розумової напруги, пов'язаному з нею позитивному емоційному стану. Пізнавальна потреба тому й проявляється, розвивається, зміцнюється як потреба, адже разом з нею включається механізм позитивних емоцій. Без емоцій немає жодної потреби, зокрема й пізнавальної. Радість у момент інтелектуальної діяльності, яку одні люди переживають більш, інші менш інтенсивно, але яка всім знайома, можна реєструвати.

Пізнавальна потреба заснована на задоволенні від розумової праці. Низка фізіологічних показників (електроенцефалографічних, біохімічних) свідчить про те, що в момент інтелектуальної напруги разом з ділянкою мозку, зайнятою розумовою роботою, збуджується зазвичай і центр позитивних емоцій. У деяких людей цей зв'язок настільки міцний і сильний, що позбавлення можливості займатися інтелектуальною діяльністю приводить їх до пригніченого стану. Зареєстровано, що розумова діяльність, виконувана не для оцінки, не для того, щоб перемогти на конкурсі, а тому, що хочеться, пов'язана з діяльністю центру позитивних емоцій.

Так, можна виділити три рівні пізнавальної потреби. Перший рівень можна назвати потребою у враженнях, що є початковим рівнем, свого роду фундаментом пізнавальної потреби. Біологічною передумовою потреби у враженнях є орієнтовний рефлекс (рефлекс «що таке»). Той факт, що чутливість до новизни є першим етапом у загальному ланцюзі пізнавальної потреби, підтверджується низкою непрямих експериментів і насамперед дослідженнями з позбавлення людини нових стимулів, вражень.

Експерименти стверджують, що потреба у враженнях тісно пов'язана з допитливістю, яку можна розглядати як другий рівень пізнавальної потреби. Спеціальних експериментів з допитливості поки що мало, але ми знаємо про неї зі спостережень і досліджень психологів, життєвого досвіду тощо. На рівні допитливості проявляється інтерес не до окремого стимулу, а до об'єкта загалом. Допитливість



виражається в інтересі до занять, схильності до вивчення певного предмета. Це більш соціалізована пізнавальна потреба, що пов'язана з дозріванням, розвитком організму. Однак, і на цьому рівні пізнавальна діяльність має, скоріше, стихійний, ніж цілеспрямований характер, тут емоції «глушать» мету діяльності.

Третій рівень пізнавальної потреби – це цілеспрямована пізнавальна діяльність. Потреба у пізнанні на цьому рівні опосередковується соціально значущими цілями. Задоволення, радість залишаються (інакше це не пізнавальна потреба), але тепер вони не стихійні, а пов'язані зі стратегічною метою: отримати професію, провести наукове дослідження тощо. Пізнавальна діяльність у цьому випадку об'єктивно завершується соціально корисним результатом, але суб'єктивно вона, як і раніше – радість і необхідність. Загалом пізнавальна потреба на третьому рівні набуває іншого характеру. Ускладнюється її структура. Вона вже не стихійно-емоційна, а цілеспрямована, більш зріла за методами й організацією. Оскільки пізнавальна потреба на цьому рівні стає більш соціалізованою, пов'язаною з потребами суспільства, то збільшується роль зовнішніх факторів (орієнтація на результат, на конкретне досягнення відповідно до соціального замовлення, прагнення слави). На вищому рівні пізнавальної потреби перебувають усі, у кого захоплення справою стало покликанням, метою життя.

Варто зазначити, що успішність у навчанні не може слугувати свідченням інтенсивної пізнавальної потреби. Є чимало індивідів, які добре встигають у навчанні і мають лише одне бажання: лише б не отримати негативної оцінки. А специфічна розумова лінь відмінників! Деяким з них властивий стан, коли ні до чого немає інтересу, а є треноване вміння заробляти гарні оцінки. У ролі показника пізнавальної потреби не може використовуватися й працьовитість, старанність. Є досить численна категорія старанних інтелектуальних ледарів. Окрім того, за спостереженнями деяких психологів (Славіна), інтелектуально пасивні індивіди відрізняються саме працьовитістю, адже вона дає можливість розумово пасивному індивіду переходити з класу в клас, з курсу на курс. В індивідів з низькою пізнавальною потребою академічна працьовитість зустрічається навіть частіше, ніж у пізнавально активних осіб. Навіть загальна жвавість іноді серйозно підводить. Бувають повільні (зовні навіть загальмовані) індивіди з яскравою, невтримною пізнавальною потребою.

Очевидно, що для розвитку та правильного функціонування пізнавальної потреби необхідним є відповідне середовище, що стимулювало б допитливість й надавало можливість для її задоволення. Психологи стверджують, що для розвитку потреби в пізнанні найбільш згубною є зневага, байдужність до пізнавальної діяльності індивіда. Навіть заборона творчості, як це не парадоксально, не так негативно



впливає на розвиток індивіда (у разі сильної потреби в пізнанні), як байдужість педагога.

Лише діяльність, що викликана власною пізнавальною потребою, може розвивати інтелектуальні здібності. Так, можна змусити індивіда працювати, можна домогтися від нього навіть гарних оцінок, але від такого тиску він суттєво не розвине власні здібності. Необхідність позитивних емоцій, почуття задоволення від діяльності – це жорстка умова для розвитку будь-яких здібностей.

Інтелектуальні здібності охоплюють переважно дедуктивні процеси, здатність отримання, накопичення та відтворення інформації. Творчі здібності потрібні в тих аспектах людської діяльності, де на передній план висувається розроблення нових ідей, матеріалів або продуктів, тобто де наявні знання та уміння використовуються в нових ситуаціях. Саме на засадах такого поділу розумових здібностей було виокремлено інтелектуальну та творчу обдарованість. Потрібно зазначити, що такий підхід до поділу обдарованості логічно є виправданим. У найзагальнішому вигляді розумову діяльність можна представити як засвоєння інформації та її використання в умовах відмінних від тих, у яких вона засвоювалася. Окрім того, людство свято береже пам'ять як про визначних інтелектуалів, так і про творчих геніїв. Водночас на стелі вдячності потомків своїм нащадкам других незрівнянно більше у порівнянні з першими. Зв'язок між інтелектуальними (насправді аналітичними) і творчими (насправді синтетичними) здібностями є, але він досить непростий. Коли інтелект дуже високий, то, як і в разі недостатнього його розвитку, створюється перешкода для нормального розвитку творчих здібностей. Інтелектуали порівняно рідко бувають дуже творчими людьми. І це зрозуміло: такий рівень інтелекту зазвичай виникає за яскраво вираженої спрямованості на засвоєння. Звідки ж за такої гіпертрофованої спрямованості на готове знання узятися творчості? Безперечно, мають місце випадки, коли в одному індивіді органічно поєднуються два зазначені вище типи обдарованості, тобто такі особи володіють унікальною здатністю як до засвоєння інформації, так і до її використання в нових умовах. Саме такі індивіди претендують на те, щоб їх називали обдарованими.

Доречно зазначити, що творчі здібності, які є основою творчої обдарованості, індивіда впродовж життя проходять через два максимуми. А процес спаду має загальний характер, який не залежить від національного менталітету та стратегії навчання і виховання. Якби лише середовище відповідало за цей спад, то чому воно дає змогу творчим здібностям піднятися на вищий рівень з часом (у тому ж середовищі)? Так, Мілгрем вбачає, що відповідь на поставлене запитання полягає в розумінні природи творчої обдарованості. Так само і пояснення факту, підміченого



Ейнштейном, згідно з яким проблему не можна розв'язати на тому ж рівні свідомості, який її породив.

Сміт вважав, що творчість людини спричиняється пристрасним захопленням. На думку Стернберга, креативність – це не лише здібності чи характеристика пізнавальної системи, а й життєва установка.

Теоретичним підґрунтям чисто кількісного підходу до проблеми обдарованості є ідея Спірмена, відповідно до якої обдарованість визначається кількістю «розумової енергії». Іншу спробу дати кількісне пояснення обдарованості зробив Лазурський, стверджуючи, що вона зводиться до загального потенційного запасу нервово-психічної енергії або, уживаючи інший термін, до властивої у більшій або меншій кількості психічної активності. Щоправда, Лазурський прагне знайти також моменти якісних розходжень в обдарованості, але механістичні позиції, на яких він стояв, і переконання в тому, що вихідним є кількісний момент, а якісні розходження мають бути виведені з кількісних, привели його до вирішення питання про якісні розходження в обдарованості, що знайшли своє вираження в ідеї про психічні рівні. Ці психічні рівні – вищий, середній і нижчий – є, на думку Лазурського, різними кількісними щаблями обдарованості, але такими щаблями, між якими є вже якісні розходження. Зазначений учений вважає, що прояви різних рівнів відрізняються один від одного не лише в кількісному, а й у якісному відношенні, що є, за його переконанням, яскравим випадком перетворення кількості в якість. Ці якісні розходження між окремими рівнями Лазурський шукає в багатстві особистості, силі психічних проявів, їх свідомості та ідейності, ступені концентрації особистості, характері пристосування особистості до навколишнього світу, цілісності світогляду. Не потрібно доводити, що ця концепція, попри її діалектичність, є дещо механістичною. Щоб збагнути це досить послатися на спробу вивести «свідомість й ідейність психічних проявів» чи «цілісність світогляду» з кількості нервово-психічної енергії або психічної активності.

Показовими в цьому контексті, зазначає Теплов, є останні роботи психолога, зібрані в книгу «Класифікація особистостей». Безсумнівно, Лазурський прагнув побороти багато традиційних забобів психології, наблизити її до життя. Однак впадає в око, до якої міри він був скований ідеологічними категоріями. Достатньо навести один приклад. В основу класифікації індивідів Лазурський кладе насамперед розподіл за психічними рівнями, розрізняючи, як зазначалося вище, нижчий, середній і вищий рівні. Що варто розуміти під поняттям «психічного рівня»? За нормальних зовнішніх умов, пише Лазурський, а також за відповідного виховання й освіти рівень цей визначається природженою обдарованістю людини. Однією з ознак, що визначає приналежність людини до вищого чи нижчого психічного рівня,



є більша або менша свідомість й ідейність його психічних проявів, що відображається у більшості випадків, також і на змісті особистості, тобто на спрямуванні її інтересів, характері професійної діяльності тощо. Якщо на нижчому психічному рівні переважають заняття фізичною працею чи такою розумовою роботою, що не вимагає особливого міркування та творчості, то на вищих щаблях ми зустрічаємо саме зворотнє. Наведене вище Теплов розглядає як чудову ілюстрацію обмеженості світогляду, адже видається майже неймовірним допустити, що людина, яка спеціально міркувала над цим колом питань, могла не знати, що в суспільстві зовсім не психічний рівень, що залежить від уродженої обдарованості, визначає вибір професії, що робітник зовсім не тому займається фізичною роботою, що в нього недостатня свідомість або ідейність його психічних проявів.

Кількісною характеристикою психічної енергії може бути розумова стомлюваність. Вона має особливе значення для здобування знань, а також для всіх видів продуктивної розумової роботи. Критично оцінюючи ідею психічної енергії в тому розумінні, яке було притаманне Лазурському, не можна не погодитися з тим, що для виснажливої або тривалої інтелектуальної діяльності вона конче потрібна, а отже, цілком може претендувати на статус одного з компонентів обдарованості.

Попри це, Теплов підкреслював, що значущим творцем може бути лише людина з великим духовним змістом. У своєму найвищому прояві, вважає Шадріков, духовні здібності характеризують генія, а духовні здібності – це інтегральний прояв інтелекту і духовності особистості. Проте з наведеним визначенням можна дещо не погодитися. Не викликає сумніву той факт, що обдарована особистість – це індивід, окрім усього іншого, з високим інтелектом і глибокою духовністю. Проте розглядати інтелект в інтегральній єдності з духовністю без вказання околу такого розгляду, мабуть, недоречно. Розумна поведінка індивіда має спрямовуватися його духовністю в позитивному напрямі, оскільки за відсутності зазначеного існує небезпека негативного прояву «розумної» поведінки бездуховної особистості.

З обдарованістю пов'язаний ще один феномен, який, на перший погляд, видається навіть містичним. Наука тривалий час не могла пояснити, завдяки якій енергії екстрасенси силою думки пересувають предмети, цілителі оздоровлюють людей тощо. Пояснення загадковим явищам було знайдено після того, як фізик-атомник Бек, досліджуючи хвилі головного мозку екстрасенсів під час сеансів дистанційної дії, встановив, що вони нагадують хвилі Шумана.

Свого часу професор Мюнхенського технічного університету Шуман встановив, що Земля та її іоносфера утворюють велетенський резонатор, у якому поширюються хвилі наднизьких частот (хвилі Шумана), які без проблем можуть багаторазово окутувати Землю, утворюючи стоячі хвилі.



Хвилі лівої та правої півкуль головного мозку в зазначені вище моменти є рівними за частотою і протилежними за амплітудою, що призводить до утворення стоячих хвиль, характерною особливістю яких є перетворення в них одного виду енергії в інший. Стоячі хвилі головного мозку мають здатність вступати у взаємодію з хвилями Шумана. Завдяки резонансу хвиль Шумана і стоячих хвиль головного мозку екстрасенси отримують доступ до колосальної природної енергії, за допомогою якої спричиняють дію, зокрема і на матеріальні об'єкти. Результатом такого резонансу є перетворення енергії слова та думки в конкретні події. Отримати доступ до цієї колосальної енергії може й звичайна людина, яка не володіє надприродними здібностями. Для цього необхідно, щоб півкулі головного мозку працювали у синхронному ритмі. У такому режимі звичайна людина має можливість:

- отримувати інформацію про майбутнє;
- спрямовано будувати майбутній розвиток подій у своєму житті;
- виправляти можливі негативні наслідки подій, які ще не настали, але з великою ймовірністю можуть настати;
- гармонізувати різні сфери свого життя.

Те, що думка та слово є матеріальними, наука неодноразово підтверджувала експериментально. Свого часу науковий світ був збурений результатами експериментів японського вченого Емото, який експериментально довів, що вода під дією людських думок, емоцій і слів змінює свою структуру. Яскравим прикладом дії слова може слугувати експеримент групи російських вчених (Гаряєв та ін.), під час якого дослідники піддали опроміненню в 10 тисяч рентген зерна рослин. За такої дози опромінення в насінинах руйнуються навіть хромосоми. Після опромінення зерна поділили на дві групи. Першу групу обробили певним електромагнітним промінням, на яке було накладено акустичний сигнал у вигляді людського голосу з проханням до зерен відновити свої початкові властивості. На зерна другої групи діяли тими самими променями, але в ролі акустичного сигналу було використано набір слів, не зв'язаних між собою. У результаті зерна першої групи повністю відновили свої властивості, а зерна другої – невідворотно загинули. Описані експерименти доводять той факт, що слово – це не лише звукове вираження певної думки, а й енергія, завдяки якій спостерігається дія.

Кожна успішна людина, яка досягла висот у певній сфері, завжди зв'язує свій злет із ситуацією в житті, коли їй зненацька пощастило, після чого, події стали розвиватися у сприятливому руслі. Щоб зрозуміти, як до нас приходять удача, яким чином наші думки та бажання можуть багаторазово підсилюватися, щоб реалізуватися у вигляді конкретних подій, необхідно згадати, що таке слово і як працює наш мозок. Вимовлене слово має три складові: звук – пружні хвилі, що поширюються



в повітрі; думка – інформаційна складова слова у вигляді образу; емоція – енергія (кількісна міра матерії), вкладає в слово чи думку.

В електромагнітних коливальних контурах резонанс настає тоді, коли було врівноважено індуктивну і ємнісну складові системи. Щось подібне відбувається й у нашому організмі, у якому за аналогією з електромагнітним коливальним контуром, мозок виконує роль «катушки індуктивності», що перебуває не в магнітному, а в змінному енерго-інформаційному полі. Додавши в цей ланцюг «конденсатор», ми отримуємо коливальний контур певної частоти.

Якби кожен із нас за допомогою думки творив те, що йому заманеться, то світ поринув би в хаос. На щастя, природа подбала про те, щоб далеко не всі наші думки й бажання матеріалізувалися, оскільки в стані активності півкулі головного мозку генерують хвилі різної частоти.

Відомо, що головному мозку людини властиві декілька видів активності, які відповідають біологічному й психічному стану організму:

- дельта-ритм (хвилі частотою 1–4 Гц з амплітудою 500 мкВ) виникають у стані глибокого сну;
- тета-ритм (хвилі частотою 4–7 Гц з амплітудою 70–150 мкВ) виникають у стані повільного сну;
- альфа-ритм (хвилі частотою 8–13 Гц з амплітудою 30–70 мкВ) виникають при закритих очах;
- бета-ритм (хвилі частотою 14–29 Гц з амплітудою 5–30 мкВ) виникають у стані активності;
- гамма-ритм (хвилі частотою 30–50 Гц з амплітудою 10 мкВ) виникають у стані сильної зосередженості, тривоги, під час вибуху гніву.

Варто зазначити, що зі зменшенням частоти хвилі головного мозку збільшується їх амплітуда з 10 мкВ у гамма-ритмі до 500 мкВ у дельта-ритмі.

Причому в мозку стояча хвиля, що є необхідною для взаємодії із хвилями Шумана, може утворюватися винятково рідко, коли випадковим чином за фазою співпадуть хвилі, генеровані правою й лівою півкулею головного мозку.

Лише за допомогою стоячої хвилі, генерованої мозком, можна підключитися до енергії природи. Для цього людина придумала техніку занурення в стан витонченого світосприймання за допомогою спеціальних вправ, які називають медитацією. Медитація дає змогу в стані пасивності синхронізувати хвилі півкуль головного мозку й підвищити їх електричний потенціал. Домігшись резонансу з хвилями Шумана, людина, що перебуває в стані медитації, дійсно здатна почерпнути знання, що лежать за межами сучасної науки, силою думки «конструювати» події прийдешнього. Для занурення в стан медитації необхідні роки щоденних, багатогодинних



тренувань. Далеко не всі, хто займається медитацією, реально здатні поринати в цей стан. Більшість за допомогою вправ просто відключає мозок від зовнішніх подразників. До того ж, ритм сучасного життя не дає нам можливості відсторонитися від оточення та присвятити, подібно індійським йогам, весь свій вільний час медитації.

Проте вихід є. Перше, що необхідно для цього, – «метроном підсвідомості», який видає сигнал наднизької частоти, вимірюваної в тисячних частках Гц. Уявімо, що ручку регулятора гучності радіоприймача плавно повертаємо в обидва боки, домагаючись, відповідно, максимальної й мінімальної гучності. Якщо час між двома моментами, коли гучність максимальна, дорівнює 2 сек, то можна говорити про те, що звуковий сигнал радіоприймача ми за допомогою ручки гучності модулюємо частотою 0,5 Гц. Насамкінець виходить своєрідний «метроном» із частотою 0,5 Гц.

Щось подібне нагадає «метроном підсвідомості». На відміну від радіоприймача, як звук, доступний свідомому сприйняттю, використовуються шуми, що не викликають у людини роздратування під час тривалого прослуховування. До таких звуків можна зарахувати шелест листя на деревах, дзюркіт джерела, шум припливу тощо. Якщо такий звук модулювати певним чином наднизькою частотою, яка для кожного з нас індивідуальна й розраховується, то насамкінець отримаємо індивідуальний «метроном», що працює в тому самому ритмі, що й наш мозок. Завдяки йому наша підсвідомість вибудовує діяльність обох півкуль мозку так, що вони починають працювати синхронно на одній частоті.

«Метроном» – це CD-диск з аудіофайлом. Відтворити його можна на будь-якому програвачі лазерних дисків. Причому запис не чинить жодного впливу на інших людей, що перебувають у зоні чутності, оскільки ритмічна частота думок кожної людини є строго індивідуальною. Це дозволяє хвилям головного мозку вступити в резонанс із хвилями Шумана, тобто підключитися до енергії природи. Однак ефективність такої взаємодії залежить від електричного потенціалу хвиль, генерованих мозком. Якщо ми хочемо багаторазово підвищити ефективність резонансу, тоді нам знадобиться «підсилувач», роль якого виконує резонатор коливаний аури. Такий резонатор є пристроєм, що виконаний на основі п'єзоелектрика. Він слугує частотним еталоном для тих вібрацій нашого організму, які необхідно налаштувати на певний результат або нормалізувати в разі розбалансованості. Іншим елементом резонатора є спеціально вирощуваний, «той, якого навчають», кристал. У процесі взаємодії людини з резонатором цей кристал «запам'ятовує» мислеформи. У більшості випадків перший елемент виконується на основі кристалу гірського кришталю або аметисту, які є різновидом кварцу. Зворотний п'єзо ефект, властивий цим кристалам, дає змогу створювати резонатори вібрацій наднизьких частот,



властивих тонким тілам аури людини. Кристал, «якого навчають», вирощується на спеціальній установці. Якщо такий пристрій потримати в руках 15–20 хв, то частота вібрації аури нормалізується еталоном і зберігається протягом 3–5 год, тобто «трудиться», підтримуючи резонанс із хвилями Шумана, над втіленням думок у матеріальну дійсність у той час, коли людина зайнята іншими справами. Причому збільшується розмір аури та її щільність. Спільне використання індивідуального «метронома підсвідомості» і резонатора приводить до ефекту, у результаті якого виникає підсилений резонанс хвиль головного мозку й хвиль Шумана.

Загалом здатність головного мозку індивіда генерувати стоячі хвилі певної частоти та достатньої амплітуди, щоб вони резонували зі стоячими хвилями Шумана, можна розглядати як ще одну ознаку обдарованої особистості.

Повертаючись до зв'язку між інтелектом (у традиційному тлумаченні) та креативністю (у тому ж традиційному тлумаченні), доходимо висновку, що загалом високий інтелект сприяє накопиченню більшого життєвого досвіду і, як наслідок, високо інтелектуальні індивіди, можуть бути менш творчими. Водночас відомі приклади того, коли високо інтелектуальні індивіди зберігають свою креативність. Чому? Тому, що вони правильно навчалися. Але вони навчалися в масових закладах освіти або з використанням тривіальної освітньої практики. То ж, чому? Тому, що вони виявилися справді обдарованими індивідами. Отже, справжня обдарованість – це не високий інтелект (у звичному його розумінні) і не креативність (як оригінальність мислення). Це специфічний стиль засвоєння досвіду, який забезпечує його кількість та якість.

Серед концепцій структури обдарованості чільне місце займає модель, запропонована Мілгремом, що заснована на розумінні обдарованості як результату складної взаємодії когнітивної, соціально-особистісної та соціокультурної сфер, а саме:

- чотирьох категорій, дві з яких пов'язані з інтелектуальними здібностями (загальні здібності, спеціальні здібності), дві інші – з аспектами оригінального мислення (творче мислення, спеціальний творчий талант);
- чотирьох послідовних рівнів здібностей (винятково високий, порівняно високий, середній, повна відсутність обдарованості);
- трьох аспектів розвивального середовища (сім'я, школа, суспільство).

У зазначеній праці наголошено на тому, що обдарованого індивіда потрібно розглядати тотально (в термінах фізичного, соціального, емоційного та розумового розвитку), а не лише в термінах інтелектуальних здібностей.

Із зазначеного вище випливає, що критики заслуговує той підхід, у якому виокремлюється певна кількість типів обдарованості, взаємно відмежованих, позбавлених спільної бази. Доцільно було б пов'язати обдарованість з її незалежністю



від предметного середовища, а таку залежність позначити спеціальною обдарованістю і талантом, маючи на увазі унікальні здібності до засвоєння та/або використання в нових умовах інформації з одного чи більшої кількості предметних середовищ.

Той факт, що в теорії та практиці на сьогодні мають місце певні усталені традиції стосовно понять «обдарованість», «спеціальна обдарованість» і «талант», суттєво зменшує шанси переконати читача в доцільності запровадження іншої концепції, не підтвердженої експериментально і лише в першому наближенні обґрунтованої теоретично. Разом з тим, доцільно ввести поняття загальної обдарованості та пов'язати з нею своєрідне поєднання задатків, що визначають розумову, духовну та фізичну сфери особистості. Загальна обдарованість реалізується в одному з типів спеціальної обдарованості (науковій, технічній, організаційній, художній і фізичній). Кожен із зазначених типів спеціальної обдарованості матеріалізується та проявляється в практичній діяльності у формі того чи іншого таланту. Зі сказаного стає зрозуміло, що загальна та спеціальна обдарованості є підґрунтям для людських талантів, водночас життєвий успіх індивіда визначається не лише рівнем розвитку обдарованості, а й тим, наскільки точно педагоги визначили його талант.

2.6. Діагностика обдарованості як атрибуту розумної поведінки

Загалом у діагностиці обдарованості та виявленні обдарованих індивідів існує низка ключових запитань, які умовно можна згрупувати наступним чином.

1. Чи є обдарованість і високе значення IQ одне і те саме? Якщо так, то яким має бути значення IQ, щоб індивід із цим значенням вважався обдарованим? Якщо обдарованість і високе значення IQ не одне і те саме, то які інші параметри особистості є структурними елементами обдарованості? Чи є яке-небудь виправдання проведення селективних процедур серед індивідів із значеннями IQ, меншими за критичне значення для залучення до спеціальних програм?

2. Обдарованість є абсолютною чи відносною категорією? Інакше кажучи, якщо обдарованість є абсолютною категорією, то даний індивід або обдарований, або ні. Якщо обдарованість відносна категорія, то різні типи та рівні обдарованої поведінки можуть проявлятися в певних осіб у певний момент часу і за певних обставин. Абсолютність і відносність обдарованості можна трактувати під дещо іншим кутом зору. Якщо обдарованість абсолютна категорія, то її критерієм є певний рівень розвитку структурних її складників. Якщо обдарованість є відносною категорією, то її критерієм є не абсолютне значення рівня розвитку структурних параметрів, а показник, який відображає відношення рівня розвитку зазначених параметрів,



притаманних обдарованому індивіду, а також відповідних параметрів середньостатистичного індивіда. Користуючись відносним критерієм, можна ввести декілька критичних точок співвідношення рівня розвитку згаданих вище параметрів (що і робиться на практиці: помірно обдарований, дуже обдарований, надзвичайно обдарований тощо), але ці рівні обдарованості не матимуть жодної ваги, допоки вони не будуть якісно інтерпретовані з посиланням на практичне підтвердження. Чи є обдарованість статичною чи динамічною категорією?

3. Що спричиняє появу лише мізерної кількості Едісонів, тоді як мільйони інших індивідів з таким самим набором і такого ж рівня структурних компонентів інтелекту залишаються поза складом команди новаторів, генераторів суспільного прогресу? Чому мають місце непоодинокі випадки, що індивіди з прекрасною освітою не залишають після себе помітного сліду в житті, а окремі особи з нетривалою чи неякісною освітою за результатами своєї творчої праці достойні пам'яті не одного покоління нащадків?

Доцільно ще раз зазначити, що ми маємо у своєму розпорядженні значну кількість різного роду інтелектуальних і творчих тестів. Але для психолога головним тестом має бути відношення індивіда до розумової діяльності, оскільки тест на пізнавальну потребу найбільш надійний.

І, можливо, видатний педагог – це не той, хто володіє якоюсь особливою методикою, а той, хто вміє не задушити пізнавальну потребу.

А це не легко, особливо, якщо врахувати те, що наводиться нижче. У пізнанні необхідно точно знати, що ми знаємо, і на основі того, що знаємо, пізнавати шляхом логічних міркувань непізнане. В протилежному разі доведеться невідоме виражати через невідоме. Причому необхідно остерігатися, щоб не прийняти невідоме за відоме. Два факти, які ми точно знаємо, це існування світу, в якому ми живемо, і нашої свідомості. Усе інше потребує доведення. Світ, у якому ми живемо, наповнений речами, яким притаманні певні зміни. Якщо зміни стану речей назвати явищами, то предметом пізнання будуть виступати об'єкти та явища зовнішнього світу. Пізнаючи, ми знаємо лише власні відчуття і проєкуємо їх причини на досліджувані об'єкти і явища. Твердження на кшталт того, що ми знаємо істинний стан об'єктів і явищ, є ілюзією. У свідомості істинний стан «заломлюється» крізь призму наших відчуттів. Кант установив, що все те, що пізнається за допомогою відчуттів, пізнається в просторі і часі. Простір і час є необхідною умовою чуттєвого пізнання. Окрім того, протяжність у просторі та існування у часі не є притаманною властивістю об'єктів і явищ, а лише властивістю нашого їх сприймання. Інакше кажучи, простір і час є не властивістю світу, а лише атрибутом відчуттєвого його пізнання. Для людини пізнати – це порівняти невідоме з відомим, а для цього вони



мають бути диференційовані в просторі та часі. Такою є методологія людського пізнання, яка генетично в ній закладена й еволюціонувала впродовж тисячоліть. Водночас потрібно пам'ятати, що зазначена диференціація об'єктів у просторі та часі існує лише у свідомості. І якщо між об'єктами насправді існує якась відмінність, то це в жодному разі не просторово-часова відмінність, яка є результатом накладання на них сутності людського пізнання.

Варто звернути на увагу той факт, що в просторі та часі ми оперуємо уявленнями. Якщо ми оперуємо поняттями, то виходимо за просторово-часові межі. Так, Берклі свого часу зазначав, що об'єкти існують остільки, оскільки вони існують у свідомості людини. Кант визнавав незалежне від свідомості людини існування об'єктів, але заперечував їх пізнання за допомогою чуттєвого відображення. Те, що є у свідомості людини, є не більше, ніж фотографія об'єкта, зроблена з використанням фільтру просторово-часової диференціації світу, а не істинним знанням його суті. Водночас методи пізнання, що використовуються в природничих науках, побудовані на гіпотезах, які суперечать ідеям Канта (можливо тому, що ідеї Канта досі не розроблені). Кант сформулював загадку, але не розгадав її. Ми не знаємо, у який спосіб накладаємо на об'єктивну реальність просторово-часову палетку. Певною дилемою в пізнанні є, наприклад, той факт, що певному кольору об'єктивно відповідає певна частота коливань, водночас колір – результат суб'єктивного відчуття.

З урахуванням зазначеного легше збагнути той факт, що лише окремі індивіди можуть перебувати в полоні пізнавальної ілюзії і, усвідомлюючи той факт, що до істини не дістануться, не шкодуючи власних сил, відмовляючи собі в життєвих благах, наполегливо шукають у царстві пітьми нитку Аріадни. Проте пізнавальна потреба є лише однією з ознак обдарованості індивіда як атрибута його розумної поведінки.

Іншою ознакою постає мотивація індивіда на певні досягнення як у пізнавальній, так і у творчій діяльності, з якими він стикається вже з перших днів перебування в закладі освіти і оцінює їх стосовно досягнень однолітків. Природно постає запитання: мотивація досягнень – це вроджена чи набута якість особистості? Так, Рензуллі вважає, що це складова частина обдарованості. Натомість Ганьє відстоює думку, що мотивація досягнень починає працювати дещо пізніше, тобто є каталізатором того, що спливає на поверхню таланти. Інші дослідники, зокрема Блум, вважають, що мотивація досягнень є результатом збагаченого домашнього середовища та виховання. Науковець виокремив три характеристики, що є найбільш суттєвими в досягненні успіху: бажання виконувати складні завдання, щоб досягти успіху на вищому рівні; бажання досягти того стандарту в діяльності, для якого є наявний потенціал; здібність опановувати речами швидше, ніж це можуть робити інші. Перші дві характеристики є дійсно мотиваційними за характером. Аналогічного висновку



дійшов Дабровскі, вважаючи, що досягнення індивіда визначаються його природними здібностями, характером впливу оточуючого середовища, а також фактором, що відображає мотивацію індивіда на досягнення успіху.

Усі погоджуються з тим, що для розвитку здібностей потрібна відповідна діяльність. Проте складність полягає в тому, що не будь-яка діяльність ефективно розвиває здібності, а лише та, у процесі якої в індивіда виникають позитивні емоції. Якщо багато працювати з індивідом, то його можна чомусь навчити, але, щоб ефективно розвивалися його здібності, потрібно, щоб він полюбив те, що робить, щоб він задовольняв те, в чому має потребу. Інакше кажучи, розумова діяльність, спричинена не обов'язком, не оцінкою, не прагненням перемогти на конкурсі, а власною пізнавальною потребою, супроводжується позитивними емоціями. Лише задоволення пізнавальної потреби характеризується вираженим почуттям задоволення від розумової діяльності і лише в окремих індивідів задоволення пізнавальної потреби породжує приплив позитивних емоцій, які підсилюють потребу, що спровокувала ці емоції.

Трактуючи обдарованість як атрибут розумної поведінки індивіда в інтегральній єдності з моральними, вольовими, емоційними та фізичними характеристиками, пам'ятаємо про місце здібностей в її структурі. Жодна здібність не є актуальною здібністю до певної діяльності, поки вона не увібрала в себе, не інкорпоровала систему відповідних операцій, але здібність жодним чином не зводиться лише до такої системи операцій. Її необхідним вихідним компонентом є процеси генералізації відносин, які утворюють внутрішні умови ефективного освоєння операцій. Актуальна здібність неодмінно охоплює обидва ці компоненти.

Продуктивність безпосередньо залежить від наявності відповідних операцій, але функціонування самих цих операцій залежить від вказаних вище внутрішніх умов. Від характеру останніх залежить ефективність засвоєння й функціонування (застосування) операцій, що належать до структури здібності. Ця будова здібностей пояснює труднощі, з якими зіштовхуються судження про здібності.

Про здібності людини судять відповідно до її продуктивності, що безпосередньо залежить від наявності в індивіда добре злагодженої та справно функціонуючої системи відповідних операцій або способів дії в цій сфері. Варто відзначити, що іноді індивіди, будучи надзвичайно здібними, виявляються не дуже продуктивними, дають не стільки, скільки обіцяли, а навпаки – менш здібні індивіди виявляються досить продуктивними. Ці невідповідності пояснюються різними співвідношеннями між досконалістю, з якою здійснюються в людини процеси аналізу й генералізації відносин, істотних для даної сфери діяльності, і злагодженістю операцій, що надбудовуються на цій основі.



У деяких випадках буває, що на базі генералізованих процесів, які відкривають більші можливості, надбудовується слабо оброблена й злагоджена система операцій і через недосконалість цього компонента здібностей продуктивність виявляється незначною. В інших випадках, навпаки, на базі генералізованих (аналітико-синтетичних) процесів невисокого рівня досягається відносно висока продуктивність завдяки великій злагодженості операцій, що опираються на цю базу.

Так, Шадріков, як уже зазначалося, робить спробу підійти до визначення здібностей з позицій функціональної системи, користуючись поняттям «психічна функція». Загалом психіка людини виконує пізнавальну та регулятивну функції, які диференціюються у функціях відображення, опрацювання й зберігання інформації, програмування, регуляції й контролю діяльності. Зазначені функції притаманні будь-якій діяльності, реалізуючи її найбільш загальні, родові форми. Психічні функції є поліфункціональними та слугують «молекулярними» одиницями діяльності під час її аналізу. Базовий характер психічних функцій знайшов відображення в будові головного мозку. Дані нейропсихології переконливо показують, що кожна психічна функція реалізується спеціалізованою функціональною системою й всі вони об'єднані в єдину функціональну систему головного мозку.

Згідно з думкою Ананьєва, психічна функція є складним поєднанням досить різних утворень, а саме – функціональних, операційних і мотиваційних. Розглядаючи їхню взаємодію на прикладі сприйняття, Ананьєв писав, що генотипна зумовленість онтогенетичних властивостей людини, які розвиваються, становить основу функціональних механізмів перцептивних процесів. Ця основа реально існує лише у взаємодії з нагромадженням індивідуального досвіду за допомогою утворення, диференціювання та генералізації умовних зв'язків, у яких і здійснюється тренування функцій. Цей аспект перцептивних процесів становлять складні системи перцептивних дій, які можна назвати операційними механізмами перцептивних процесів. Вагоме значення в аналізі механізмів перцепції відіграє мотивація, що визначає спрямованість, селективність і напруженість перцептивних актів. Мотивація здійснює тонізуючий і регулюючий вплив як на функціональні, так і на операційні механізми. Цей вплив ще недостатньо вивчений, відзначає Ананьєв, але вже відомо, що ефекти їх різні у відношенні обох видів механізмів. Аналіз експериментальних даних, проведений Ананьєвим, дав змогу йому дійти висновку щодо правомірності поширення сформульованого положення про будову психічного процесу на сфері пам'яті, інтелектуальних і емоційно-вольових процесів.

У контексті концепції механізму психічних функцій, що запропонована Ананьєвим, робиться вдала спроба розв'язати проблему співвіднесення біологічних і соціальних основ психічної діяльності. Функціональні механізми детерміновані



онтогенетичною еволюцією й природною організацією індивіда. Операційні механізми засвоюються індивідом у процесі виховання, у його соціалізації й мають конкретно-історичний характер. Функціональні механізми стосуються характеристики людини як індивіда, операційні – характеристики людини як суб'єкта діяльності, а мотиваційні – характеристики людини як індивіда й особистості.

У дослідженнях Ананьєва, Теплова, Селецької та ін. показано, що практична діяльність, вимагаючи врахування властивостей об'єктів, призводить до підвищення розпізнавальної чутливості суб'єкта до даних властивостей. Розглядаючи механізм відчуттєвого відображення, Леонт'єв сформулював гіпотезу «уподібнення», відповідно до якої механізм відтворення специфічної якості впливу має містити в собі також і такі процеси, які здатні виразити собою природу властивості, що впливає. У гіпотезі Леонт'єва припускається, що механізм відчуттєвого відображення полягає в уподібненні ефекторних компонентів перцепції властивостям об'єкта. Можна припустити, що гіпотеза уподібнення зачіпає одну зі сторін механізмів, що забезпечують адекватне сприйняття, принаймні у відношенні сукцесивного сприйняття. Однак у гіпотезі уподібнення не розглядаються самі по собі перцептивні дії, їх специфіка, якісна своєрідність при відображенні того або іншого об'єкта. Залишаються осторонь і фізіологічні механізми сприйняття, при тому, що є досить широкий експериментальний матеріал, який показує, що відображення об'єктивної дійсності пов'язане з роботою вроджених механізмів рецепції.

Ці питання розглянуті в концепції Леонт'єва. Відповідно до запропонованої вчешми схеми, розвиток психічних функцій пов'язаний з розвитком функціональних і операційних механізмів. Функціональні механізми у своєму первісному ранньому виникненні (у перші тижні постнатального життя) реалізують філогенетичну програму й формуються завдовго до виникнення операційних механізмів, становлячи їх внутрішнє підґрунтя, на якому в процесі навчання, виховання й нагромадження досвіду поведінки будується складна система операційних механізмів. Для кожної психічної функції формуються свої операційні механізми. Між функціональними й операційними механізмами існує складна взаємодія. Для розвитку операційних механізмів потрібен певний рівень функціонального розвитку. Розвиток операційних механізмів переводить у нову фазу розвитку й функціональні механізми, тому що можливості їх прогресивно зростають, підвищується рівень їхньої системності. Розвиток операційних механізмів відбувається шляхом пристосування до умов конкретної діяльності з урахуванням нагромадження досвіду та майстерності суб'єкта.

Зіставляючи підходи Леонт'єва й Ананьєва до розвитку психічних функцій, можна дійти висновку про те, що вони взаємно доповнюють один одного. Разом із тим, є підстави стверджувати, що реалізація психічних функцій є специфічною



діяльністю, спрямованою певним мотивом, що має свою мету й операційний склад. Адекватно описати цю діяльність можна лише представивши її психологічною системою. Тоді розвиток психічної функції уподібнюється формуванню системи, що реалізує цю функцію. Архітектура цієї системи в принципових моментах збігається з архітектурою функціональної системи трудової діяльності. Специфічна особливість розглянутої системи полягає в притаманності їй природної властивості, що дає змогу реалізувати певну психічну функцію. Ця властивість проявляється через функціональні механізми, які є первинними засобами, що надають можливість досягти мети. У професійній діяльності в ролі таких засобів постають знання, уміння, навички й здібності суб'єкта.

Здібності розуміють як індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої та проявляються в успішності виконання діяльності. Зрозуміти особливості можна лише у зіставленні їх з категоріями «одиничне» і «загальне». Одиничне – форма існування загального, особливе – загальне, реалізоване в одиничному. Отже, для того, щоб визначити здібності як особливості, потрібно виокремити те одиничне і загальне, особливостями яких є здібності. Загальним для кожної здібності буде властивість, що реалізується конкретною психічною функцією, яка відрізняє одну психічну функцію від іншої. Це властивість, задля якої дана психічна функція формувалася в процесі еволюційного розвитку людини, наприклад, властивість адекватно відображати вплив об'єктивного світу (сприйняття) чи властивість фіксувати ці впливи (пам'ять) тощо.

З огляду на зазначене, можна визначити здібності з позицій загального як властивості функціональних систем, що реалізують пізнавальні та психомоторні процеси. Однак для повного визначення необхідно розглянути їх з позицій одиничного. Інакше кажучи, потрібно розглянути, як та чи інша властивість виражена в конкретного індивіда. Одиничне в такому разі представляється мірою вираження властивості. З урахуванням сказаного, здібності – це властивості функціональних систем, які реалізують пізнавальні та психомоторні процеси, що мають індивідуальну міру вираження, яка проявляється в успішності і якісній своєрідності виконання діяльності.

Тоді обдарованість у розглянутому підході виступає як системна якість спільно працюючих функціональних систем, що реалізують різні психічні функції, включені в систему діяльності й мають індивідуальну міру вираження через успішність та якісну своєрідність виконання діяльності. Від обдарованості залежить не успіх у виконанні діяльності, а лише можливість досягнення зазначеного успіху. Наявність певного поєднання здібностей є лише необхідною, але не достатньою умовою досягнення успіху. Достатньою умовою є певного рівня знання, уміння та навички.



Чи можна за такого структурно-змістового наповнення обдарованості вказати на якісні інтелектуальні відмінності між обдарованим і пересічним індивідом? Якщо взяти до уваги той факт, що обдарованість пов'язана з розумним (інтелектуальним), а не інстинктивним і навичковим стилем репродуктивної та продуктивної діяльності, то можна стверджувати, що обдарованість є атрибутом розумної поведінки, тобто якісним її проявом, в основі якої є інтелект як її апарат. Чи можна за такого структурно-змістового наповнення обдарованості визначити її кількісну інтелектуальну міру? Кожному з елементів інтелекту притаманна кількісна міра їх якісної протяжності, що адитивно призводить до різних кількісних значень інтелекту для різних індивідів і умовного їх розподілу на групи обдарованих, пересічних та відстаючих. Чи можна з урахуванням зазначених позицій вести мову про розвиток обдарованості? На основі аналізу досліджень, які стосуються суті інтелекту, його структури та змісту, з урахуванням представленої концепції інтелекту як апарату розумної поведінки, можна дійти висновку про те, що окремі складові піддаються дії соціально-педагогічного впливу. Водночас не можна заперечувати і той факт, що певні структурні компоненти практично залишаються в незмінному стані після того, як відбувається кристалізація задатків у здібності, що має місце у ранньому дитячому віці, коли дія соціально-педагогічного фактора є суттєво обмеженою. Інакше кажучи, окремі структурні компоненти інтелекту, безперечно, розвивати можна, але це не означає, що при цьому розвивається обдарованість.

Тобто інтелект не є єдиним компонентом обдарованості чи єдиною здібністю, але є винятково практичним терміном, яким позначаються деякі досягнення цілісної особистості в процесі демонстрування та розвитку її розумної поведінки. У більш вузькому розумінні поняття «інтелект» розуміють як досягнення у сфері створення образів, а саме – здатність до отримання й використання запасу знань, причому відтворюючий інтелект включає здатність до навчання; творчий же – насамперед апперцептивні досягнення, утворення суджень і висновків, у більш широкому змісті – нові продукти. Однак, розмежовуючи в цілісній особистості інтелект і моральні, вольові та емоційні характеристики, з інтелектом зв'язують її досягнення у сфері пізнавально-творчої діяльності, а з усім іншим – її морально-афективно-вольові сторони. І це все інше є компонентами другого блоку такого складного психічного феномена, як обдарованість.

Ідея обдарованості як атрибуту розумної поведінки зародилася в результаті узагальнення академічної та професійної діяльності індивідів. Якщо індивід пізнає та розв'язує проблеми у стилі розумної поведінки, то від нього варто чекати значних звершень у професійному житті. Можна навести чимало прикладів індивідів, які у шкільні роки демонстрували високого рівня знання та уміння їх практичного



використання, однак у дорослому житті ніяк себе не проявили. Водночас історія переповнена прикладами академічних невдач у шкільні роки, які в дорослому житті давали продукти на рівні геніальних. Чому? Тому, що перші навчалися в культивованому освітньої системою притаманному пересічному індивіду стилі, а другі чинили опір формальній академічній схоластиці та паралельно пізнавали світ у тому стилі, який відповідає розумній поведінці. Наведені вище міркування приводять до думки, що однією з найбільш прихованих освітніх таємниць є стиль навчання, який забезпечує формування міцних знань, здатних забуватися у момент пошуку нової проблеми чи її розв'язку, тобто в процесі творчості. Зазначений стиль є, безперечно, одним із компонентів інтелекту як апарату розумної поведінки, які, разом взяті, утворюють інтелектуальний блок обдарованості.

Які внутрішні конструкти визначають розумну поведінку індивіда? Це феномени не лише психічного і фізіологічного характеру, а й генетичного, однак які вони, ми не знаємо і, мабуть, не скоро дізнаємося. Питання, стосовно того, наскільки інтелект і детермінований ним стиль розумної поведінки є вродженим чи набутим, залишаємо відкритим, не володіючи необхідною і достатньою базою наукових фактів для обґрунтування потрібних висновків. Наведемо лише один аргумент стосовно того, що у житті людини є феномени, яким можна вчити, але не можна навчити. Припускаємо, що цим феноменом є стиль репродуктивної та продуктивної діяльності індивіда.

З урахуванням зазначеного вище доходимо висновку, що обдарованість – це переважно генетично визначений інтелектуальний потенціал, який детермінує розумну поведінку індивіда, що репрезентується стилями його репродуктивної та продуктивної діяльності, разом з певними елементами моральної, вольової, емоційної та фізичної сфер.

То чим все ж відрізняється обдарований індивід від пересічного? Задатками? Лише певною мірою – так, адже психічно нормальній дитині притаманна вся гамма задатків людини. Рівнем розвитку здібностей? Лише певною мірою – так, адже він є наслідком отриманих при народженні задатків і того фактора, який визначає інтенсивність їх розвитку. І цим фактором є інтелект як психічний апарат розумної поведінки і детермінант стилю репродуктивної та продуктивної діяльності індивіда.

Щоб глибше збагнути обдарованість як атрибут розумної поведінки індивіда, розглянемо питання про зв'язок інтелекту з успішністю, сформульований ще в часи Біне і який не втратив актуальності нині, оскільки кореляції рівнів інтелекту й успішності для різних тестів перекривають діапазон від 0,33 до 0,61. А якщо так, то навіть тести, які дають найвищий коефіцієнт кореляції, є недостатньо



валідними, оскільки інтелект є основою будь-якої діяльності, і навчальної зокрема. Зрозуміло, що в успішності, окрім інтелектуальних здібностей, наявні різні домішки. Тому краще вести мову не про успішність, а про здатність навчатися, як зазначає Дружинін, а відтак рукою сягнути до моделі інтелекту на засадах розумної поведінки.

Спосіб, за допомогою якого учень виконує поставлене перед ним завдання, залежить, на думку Ключе, від індивідуальних механізмів відбору, індивідуального опрацювання інформації та від індивідуальних зразків навчання, тобто від стилю мислення. Під стилем мислення розуміють те, як індивіди використовують свої інтелектуальні здібності. Двома типовими стилями мислення, як вважає Стернберг, можуть бути: думати як всі чи думати по-своєму.

Загалом, цей же автор вважає, що розумна поведінка вимагає балансу трьох видів здібностей (аналітичних, синтетичних і практичних). Необхідно сприяти формуванню правильного співвідношення всіх трьох видів здібностей, з урахуванням важливості кожної з них (завдяки синтетичним продукуються нові ідеї, завдяки аналітичним ці ідеї критично оцінюються, а завдяки практичним – вони застосовуються практично). Натомість Роджерс, досліджуючи відмінності мислення, констатує, що обдаровані індивіди відрізняються від пересічних не типом, а рівнем мислення, що виражається у швидшому і кращому розв'язуванні проблем. З першою ознакою не варто погоджуватися, а друга – притаманна обдарованим, але вона є наслідком (не кажучи про стиль) щонайменше вищого рівня аналітичних, синтетичних і практичних здібностей.

Ведучи мову про інтелектуальний блок факторів обдарованості, є підстави констатувати, що міжпівкульна асиметрія робить істотний внесок в інтелект людини. На користь біологічної бази високого інтелекту можна навести результати досліджень корейських учених з національного університету в Сеулі, які заявляють, що виявили ділянку мозку, що відповідає за обдарованість. «Геніальне місце» знаходиться в області кори великих півкуль головного мозку між верхньою тім'яною та задньою частиною мозку. Дослідники на чолі з професором Кун-хо за допомогою магніто-резонансного томографа спостерігали за активністю мозку у підлітків (25 обдарованих школярів і стільки ж з середніми розумовими здібностями у віці 16–18 років). Респондентам пропонували виконувати завдання, що вимагають міркувати. З'ясувалося, що в обдарованих дітей активність в області тім'яної ділянки кори великих півкуль головного мозку виявилася значно сильнішою. Цей факт можна пояснити, якщо врахувати, що дослідження свідчать про те, що в обдарованих нейронна система є більш розгалуженою, з більшою кількістю нервових зв'язків. До цього можна додати швидкість та інтенсивність нервових імпульсів. Насамкінець



не можна не брати до уваги оптимальне співвідношення площ спеціальних і вільних зон кори великих півкуль головного мозку та їх гнучкість.

Зазначені фундаментальні особливості є основою характерних ознак обдарованих, які можна зовнішньо спостерігати. У результаті було виокремлено низку ознак. Щоправда, різні дослідники виокремлюють різну кількість таких ознак. Причому самі ознаки можуть бути дещо різними. Окремі з цих ознак можуть бути притаманними і пересічним індивідам.

Так, Фрейзер і Пасоу проаналізували характерні ознаки обдарованих індивідів, які належать до різних соціально-культурних груп. З використанням результатів зазначених дослідників і низки інших даних можна окреслити узагальнений портрет обдарованої особистості.

Зокрема Стернберг і Девідсон стверджують, що обдаровані індивіди у порівнянні з пересічними однолітками володіють здатністю встановлювати зв'язки вищого порядку.

Натомість Кар та ін. з'ясували, що обдаровані використовують стратегії мислення в галузях більш віддалених від тієї, де вони були засвоєні. Науковці з'ясували, що обдаровані володіють ширшим обсягом знань про метакогнітивні процеси. Водночас ці ж автори встановили, що обдаровані індивіди не відрізняються від пересічних однолітків у використанні стратегій мислення, моніторингу використаних стратегій (оцінка та зміна в разі потреби). З огляду на це, Ченг припускає, що метапізнання стає важливим після перших років навчання, після того, як учні опанують основи «своєї» галузі та поринуть у пошуки стратегій мислення і самоаналізу.

До зазначеного вище Грос додав притаманні обдарованим здібність трансформувати знання в інші домени та інтуїцію.

Окрім того, Батефілд і Феретті вказують на відмінності в когнітивних характеристиках обдарованих і пересічних індивідів. У перших ширша і краще організована база знань, вони використовують складніші та ефективніші стратегії мислення, володіють міцнішою та рухливішою пам'яттю.

Так, Девідсон порівнював досягнення обдарованих і пересічних індивідів у розв'язуванні ними математичних задач, що базуються на відборі, декодуванні, комбінуванні та порівнянні інформації. З'ясувалось, що обдаровані за цими показниками не лише мають кращі результати, а й спонтанно користуються цими процесами під час розв'язування задач, тоді як звичайні індивіди вдаються до таких прийомів лише на основі зробленого ззовні натяку.

Натомість Ловекі дійшла висновку, що обдаровані в порівнянні з пересічними однолітками краще усвідомлюють складні моделі, кращі в абстрактному мисленні, відчувають потребу в екстремальній точності.



Підсумовуючи й доповнюючи зазначене, можна констатувати, що обдарованих відрізняють пристрасне захоплення, глибока пізнавальна потреба, висока творча активність і мотивація на досягнення успіху, які набувають статусу життєвої установки.

Загалом, хоча наведені вище характеристики відбирались стосовно обдарованих індивідів, виявлених із використанням традиційних тестів інтелекту, є підстави стверджувати, що перелічені ознаки вписуються в модель інтелекту як апарату розумної поведінки індивіда.

Разом із тим, варто зазначити, що наявні проблеми визначення обдарованості та виявлення обдарованих індивідів свого часу спонукали психологів ввести в науковий обіг термін «обдарована поведінка». Аналіз виконаних досліджень дає підстави стверджувати, що обдарована поведінка є атрибутом не лише індивідів з високим значенням IQ, а й тих, хто знаходиться нижче критичного значення рівня розвитку інтелектуальних здібностей, що використовується для поділу індивідів на групи на основі зазначених вище здібностей. Цей висновок продукував два важливі практичних наслідки.

По-перше, ідентифікаційна практика має передбачати не лише визначення IQ, а обов'язково доповнюватися спостереженнями й обстеженням інших параметрів, що не є об'єктом тестів інтелекту, але є важливими структурними компонентами обдарованості. Той факт, що сучасна практика, попри численні застереження дослідників стосовно того, що обдарованість і високе значення IQ далеко не тотожні, переважно орієнтується на визначенні IQ, має певні об'єктивні причини. Насамперед виявлення обдарованих із використанням лише тестового обстеження простіше і зручніше. Окрім того, у більшості з нас на слуху твердження, що наука лише тоді досягає досконалості, коли їй вдається користуватися математикою. На задній план витісняється теза про те, що для встановлення істини краще отримати не прецизійну відповідь на правильне запитання, аніж прецизійну відповідь на неправильне запитання.

По-друге, у виявленні обдарованих індивідів потрібно назавжди відійти від порочної практики чіплення ярлика «обдарований» за результатами обстеження лише інтелекту. Обдаровану поведінку можна демонструвати впродовж життя, або лише в окремі його відрізки. До того ж, хіба можна на основі годинного чи півторагодинного вивчення індивіда робити такі глобальні висновки про його психічні особливості.

Проте, обдарована поведінка й обдарованість не тотожні за психічною суттю поняття. З огляду на той факт, що окремі структурні компоненти обдарованості піддаються дії соціально-педагогічного впливу (тобто, у кращому випадку, розвиваються



з часом) помилково стверджувати, що при цьому розвивається обдарованість. Обдарованість – це інтегральна властивість психіки людини, що є атрибутом її розумної поведінки. І ця властивість є або її немає. Її не можна сформувати, якщо її не було при народженні, її не можна підняти на вищий чи опустити на нижчий рівень розвитку. Хоча при цьому структурні компоненти обдарованості (насамперед інтелекту як апарату розумної поведінки) можуть перебувати на різних рівнях розвитку, посилюватися чи послаблюватися з часом під дією соціально-педагогічних чинників.

Водночас немає сумніву в тому, що обдарована особистість (якщо використовувати брендний термін у цьому сенсі) характеризується якісно різними пізнавально-креативною, моральною, вольовою, емоційною та фізичною складовими. Але де межа? Відповідно до такого підходу, є всі підстави вести мову про якісні відмінності всіх психічних властивостей і станів. Щоправда, можна піти дещо іншим шляхом і виокремити ті, що зазнають якісних змін, і ті, яким притаманні лише кількісні відмінності.

Для обдарованості мають значення одержувані в спадщину кількість і ступінь диференціації мозкових клітин і звивин. У цьому контексті потрібно звернути увагу на те, що інтерес, увага, енергія тощо мають, принаймні, таке саме значення для розумної поведінки, як і диференційованість мозкового апарату. Якщо під обдарованістю розуміти сукупність усіх якостей людини, від яких залежить розумність її поведінки, то в неї включається не лише інтелект, а й всі інші властивості й особливості особистості, зокрема емоційної, моральної, вольової та фізичної сфери. Обдарованість – це розумний на відміну від інстинктивного та навичкового (в інтегральній єдності з іншими характеристиками) стиль репродуктивної та продуктивної діяльності: вона є або його немає.

Варто зазначити, що проблема обдарованості – одна з етично найбільш відповідальних в теорії та практиці психології, оскільки саме тут переплелися не лише наукові, а й політичні і, навіть, економічні інтереси суспільства. Запропонований підхід дає змогу відверто без перестороги за суттєві і масштабні негативні наслідки стверджувати, що обдарованість є або її немає. Однак якщо її немає, то соціального потрясіння не буде, адже здібності є (що соціально важливо), але їх поєднання не забезпечує унікальний стиль (розумну поведінку) репродуктивної та продуктивної діяльності. Але не тільки, адже емоційна, моральна, вольова та фізична сфери обдарованої особистості суттєво якісно відрізняється від таких, притаманних пересічним індивідам. Це зафарбовує відбиток другосортності на пересічних індивідах за результатами, навіть, підсвідомого їх порівняння з обдарованими.

Наведений алгоритм розумної поведінки є універсальним для розв'язання (у широкому розумінні цього слова) будь-якої теоретичної чи практичної задачі у



будь-якій сфері людської діяльності. Така загальність компонентів інтелекту разом із керуванням ним усіма без винятку актами психічної та фізичної діяльності позбавляє необхідності вести мову про загальну обдарованість (яку часто називають інтелектуальною) на користь оперування єдиним поняттям «обдарованість».

Узагальнення сказаного вище дає змогу пов'язати з обдарованістю оптимальне поєднання отриманих при народженні анатомо-фізіологічних особливостей, які визначають розумові здібності індивіда, характер його морально-вольових та емоційних якостей і психічну енергію. Спеціальна обдарованість – це факт наявності в психіці індивіда умовно зафіксованого значення рівня розвитку спільних для певного роду людської діяльності здібностей та якостей. Талант – це факт наявності в психіці індивіда умовно зафіксованого значення рівня розвитку специфічних для певного виду людської діяльності здібностей та якостей.

Отже, резонно частково відмовитися від класичного трактування, згідно з яким обдарованість, є індивідуально-своєрідним поєднанням здібностей, що співвідносяться з конкретною діяльністю. Тому під час її класифікації необхідно виходити з психологічного аналізу відповідних видів діяльності. Поняття обдарованості не має сенсу без співвіднесення його з конкретними історичними формами суспільної трудової практики. З іншого боку, обдарованість не пов'язана однозначно залежністю з окремими конкретними видами професійної діяльності. Думати, що кожна людина від дня свого народження чи хоча б з раннього дитинства має схильності до строго визначеної діяльності, означає розуміти особистість людини як щось надзвичайно інертне, незмінне, негнучке, непластичне. Наша дійсність постійно продукує нові форми та види діяльності. Як же в такому випадку можна стверджувати, що деякі індивіди мають схильність до ще неіснуючих форм і видів діяльності і доводити, що такі індивіди змушені займатися діяльністю, до якої в них немає здібностей.

Підсумовуючи, варто зазначити, що накопичено значний масив матеріалу стосовно обдарованості, який мав певні результати у теоретичному та практичному аспектах. У рамках цієї проблематики, і насамперед стосовно проблеми креативності, виникла особлива ситуація, яку інакше, як драматичною, назвати важко. Накопичений матеріал є настільки суперечливим і так вражає абсолютною полярністю результатів, що виникає скепсис стосовно всієї проблематики. Підбиваючи підсумки, Горовиць і Брайан відкрито заявляють, що теоретичної конструкції, достатньо придатної для розгляду головних феноменів обдарованості, досі не існує. Сподіваємося, що представлена концепція обдарованості як атрибуту розумної поведінки хоча б частково розплавить скептичну кригу стосовно суті цього феномена та його діагностики.



У процесі діагностики обдарованості серед іншого необхідно брати до уваги, окрім абсолютної кількості знань, кількість знань і їх сполучень між собою – правильних у відношенні до неправильного. Цей масштаб певною мірою стійкий у тих випадках, коли йдеться про засвоєння установлених знань і суджень. Якщо ж перейти до продуктивних досягнень індивідів, судження про значення й істинність їхніх думок, про красу їхніх художніх творів стануть відносними. Індивідуальної оцінки тут недостатньо. Наприклад, ідеї Гегеля є для одного століття вищою, кінцевою крапкою пізнання, для іншого ж – жалюгідною оманною. У діагностиці обдарованості найбільш точним є лише соціологічний масштаб, а саме – широта й тривалість духовного впливу індивіда на людство.



ГЛАВА 3. ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ОБДАРОВАНОСТІ ЯК АТРИБУТУ РОЗУМНОЇ ПОВЕДІНКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

3.1. Практика навчання, виховання і розвитку обдарованих

Нині на всіх освітніх рівнях, в усіх причетних установах, в усіх закладах освіти проголошують лозунги, що пов'язані з пошуком і створенням оптимальних умов для навчання, виховання та розвитку обдарованих дітей. У масових закладах освіти створюють класи для обдарованих: для них відкривають спеціалізовані заклади освіти, методичні служби переорієнтовуються в пріоритетах, створюють фонди для допомоги обдарованим дітям тощо. Але це зараз, а тривалий час обдарованих у нашій країні не існувало. Проголошувалося гасло: нездібних дітей немає. Усі психічно нормальні діти вважалися до чогось обдарованими. А якщо всі від природи обдаровані рівною мірою до різних видів діяльності, то чи треба перейматися пошуком обдарованих, розробляти для них спеціальні навчальні програми, шукати особливі методи навчання та виховання? Достатньо лише надати їм можливість проявити свої обдарування, на цій основі визначити обдарування кожного і залучити їх до діяльності, до якої в них є обдарування. Стосовно спеціальних обдарувань така практика частково може бути оправданою. Але в жодному разі не стосовно загальної обдарованості, а якщо точніше, то стосовно обдарованості як такої. До того ж, помилково вважалося, що обдаровані здатні самотужки прокласти собі дорогу до життєвого успіху, максимально розвинути власні здібності та їх реалізувати. У результаті вітчизняна педагогіка перебувала в ситуації повної розгубленості – не було навчальних програм для обдарованих, програм педагогічного моніторингу обдарованості (методів діагностики, прогностики, розвитку, підтримки тощо), програм роботи з батьками обдарованих, системи підготовки й перепідготовки психолого-педагогічних кадрів для роботи з цим контингентом дітей, відповідних програм у вищій педагогічній школі. І досі у закладах вищої освіти відсутні спеціалізації в освітніх програмах, зорієнтовані на підготовку педагогічних кадрів до роботи з обдарованими дітьми.

У нас дотепер частково побутує думка, що диференційоване навчання обдарованих у масових закладах освіти, створення для них спеціалізованих закладів освіти, надання їм додаткових освітніх послуг у формі спеціальних програм – усе це ніщо



інше, як формування еліти, порушення принципу рівного доступу до якісної освіти тощо. Очевидно, нашому суспільству ще доведеться виробляти принципи справжнього гуманізму, що вкладається не в гаслі всезагальної обдарованості, а в повазі до унікальності кожної особистості та її неповторності. Попри це, держава, її освітні відомства та заклади освіти, організовуючи навчання обдарованих, виходять з того, що саме ці індивіди зроблять найвагоміший внесок у розвиток наукового та технічного потенціалу країни, суспільства.

Варто зазначити, що з освітньою політикою в галузі навчання обдарованих не все гаразд не лише на теренах України. Деякі дослідники наполягають на тому, щоб освітній процес заохочував обдаровану поведінку, а не орієнтувався на розвиток обдарованих. У результаті пропонується альтернативна модель, в якій розглядається онтологічна обдарованість – одна з найкращих (на думку її прихильників), які можуть бути, трактуючи обдарованість не як власність еліти, а як перманентну людську можливість для всіх.

Попри зазначене, у педагогічній думці набула усталеного стану ідея, що одним зі способів розв'язання проблеми створення належних умов для ефективного навчання та розвитку обдарованої особистості є реалізація в освітній практиці стратегій прискорення і збагачення.

Прискорення реалізується у формі більш раннього вступу дитини до закладу освіти, її перестрибування через класи у випадку доцільності, навчання в спеціалізованому закладі освіти впродовж коротшого терміну (у порівнянні з нормативним). Мають місце випадки, коли обдарованому індивіду, який навчається у класі для звичайних дітей, дозволяють під керівництвом вчителя шляхом здійснення індивідуалізованого навчання у швидшому темпі в порівнянні з учнівським загалом опанувати програмні вимоги з одного, декількох чи навіть всіх навчальних предметів. Загалом прискорення має як позитивні, так і негативні ознаки. З одного боку, обдарований отримує адекватне до своїх здібностей навантаження й позбувається від виснажливої нудьги повільного просування, а з іншого – більші академічні навантаження, соціальна напруга іноді виявляються занадто важкими для обдарованого індивіда.

Збагачення найчастіше реалізується у формі розширеного чи поглибленого вивчення нормативних дисциплін навчального плану, вивчення додаткових дисциплін, надання обдарованим додаткових освітніх послуг шляхом залучення їх до роботи в різноманітних гуртках, секціях, студіях, клубах тощо. Перелічене передбачає реалізацію індивідуального підходу в організації освітнього процесу на рівні вимог, які відповідають здібностям обдарованої дитини, що є запобіжним заходом від їхнього нудьгування. Таким чином, створюються необхідні умови та достатня мотивація



для прогресу обдарованого індивіда. Однак проблема тут полягає в тому, що особа, яка розширено чи поглиблено вивчає нормативні чи додаткові дисципліни, відвідує гурток, секцію тощо, продовжує навчатися з використанням педагогічних технологій, які не відповідають особливостям її інтелекту, стилю її пізнавальної діяльності.

Одним зі способів реалізації стратегії збагачення є модель, розроблена відомим фахівцем у галузі психології обдарованості Рензуллі. Зазначена модель конструктивно складається з трьох рівнів. Перший рівень охоплює заняття з загального ознайомлення з широкими, часом світоглядними темами, що виходять за межі звичайної навчальної програми. Завдання в межах першого рівня, що охоплює всіх, а не лише обдарованих індивідів, полягає в тому, щоб допомогти учням знайти їхню галузь занять. На другому рівні акценти спрямовуються на розвиток когнітивних і емоційних процесів. Два перших рівні розраховані на всіх, але в процесі занять із загалу починають виділяються ті, кого можна вважати обдарованим у певній сфері. Ці індивіди допускаються до третього рівня збагачення. Робота на третьому рівні передбачає самостійні індивідуальні дослідження в тій сфері, яка представляє найбільший інтерес. У такий спосіб індивід отримує досвід власної творчої роботи. Як бачимо, особливістю моделі Рензуллі є поєднання навчання з інтересами індивіда, які виявилися на основі занять на першому рівні, а також пропедевтична (на другому рівні) підготовка учнів до занять підвищеної складності на третьому рівні. Загалом реалізація моделі відповідає демократичному принципу рівного доступу до якісної освіти, який підкреслюється тією обставиною, що два із трьох її рівнів пропонуються всім учням, а не лише обдарованим, діагностика яких, на жаль, не відповідає повною мірою вимогам, які висуває суспільство до поділу учнів на обдарованих і звичайних.

Реалізація стратегій прискорення та збагачення зазвичай здійснюється у спеціалізованих закладах освіти та спеціалізованих класах у масових закладах освіти. У тих масових закладах освіти, в яких з різних причин не можна створити спеціалізований клас для обдарованих, вдаються до утворення кластера учнів. Утворення кластера обдарованих у звичайному класі є широко рекомендованою і часто використовуваною практикою для задоволення потреб високо встигаючих учнів. Кластер – це група з 3–10 осіб (обдарованих, високо встигаючих чи здібних), яка перебуває в класі, де навчаються учні інших академічних рівнів. Відомо багато варіацій у застосуванні кластерного групування. Останніми роками використання кластерів здобуло популярність у зв'язку з запровадженням в освітній практиці обдарованих учнів інклюзивного навчання, гетерогенного групування, обмеженням коштів на спеціальні програми для обдарованих. Сучасні дослідження засвідчують, що існує декілька головних переваг кластерного групування: кластерне групування



забезпечує повний сервіс для обдарованих без залучення додаткових коштів; диференційоване використання дидактичних матеріалів є набагато ефективнішим, коли група з високими академічними показниками працює з педагогом, який має належну підготовку і бажання диференціювати навчальний матеріал, аніж тоді, коли учні розподілені серед багатьох учителів; вилучення з декількох класів індивідів із найвищими академічними показниками та зарахування їх до кластера дає змогу з'явитися у цих класах іншим індивідам з високими навчальними досягненнями; кластерне групування зменшує розмах рівня навчальних досягнень, що неминуче супроводжує гетерогенні класи. У дослідженнях проблеми кластерного групування переважно підіймається окреслене коло питань, яке збігається з тим, що переважно характеризує проблему групування загалом. Маємо на увазі ефект, яким позначається вилучення з класу найздібніших; методи відбору педагогів для кластерних класів; відповідь на запитання, чи кластерне групування забезпечує необхідну диференціацію для індивідів з високими навчальними досягненнями.

Візьмемо для прикладу результати лонгїтюдного дослідження кластерного групування в початковій школі. Хоча програма кластерного групування розроблялася для забезпечення диференціації навчання обдарованих молодших школярів на змістовому та процесуальному рівнях, позитивні ефекти було виявлено в навчальних досягненнях і звичайних учнів. Упродовж трьох років функціонування програми кластерного групування найбільша кількість учнів ідентифікувалась як високовстигаючі чи середньовстигаючі. Менше учнів стали не встигати. Значне зростання в показниках тестування навчальних досягнень було зафіксовано для учнів, які залучені до програми кластерного групування, у порівнянні з тими, хто до такої програми не був залучений.

Сучасні дослідження кластерного групування, окрім зазначених, включають опитування, проведене Хувер, а також декілька інших досліджень. Згідно з результатами цих досліджень можна дійти висновку, що педагоги вважають, що кластерне групування позитивно позначається як на обдарованих, так і на звичайних індивідах. Результати досліджень показують, що кластерне групування має декілька суттєвих переваг. Зокрема Делькорт і Еванс, Роджерс, Славін наголошують на тому, що за умови кластерного групування обдаровані учні мають можливість регулярно контактувати зі своїми однолітками.

Разом із тим, Делькорт досліджував різні варіанти (утворення спеціалізованих навчальних закладів, відкриття спеціалізованих класів, вилучення обдарованих із звичайних класів з метою кластерного групування) впливу на навчальні досягнення обдарованих. Порівняння підтвердило, що індивіди, охоплені кластерним групуванням, характеризувалися з усіх навчальних предметів найнижчими навчальними



досягненнями в порівнянні з навчальними досягненнями учнів, охоплених іншими варіантами створення оптимальних умов для їхнього ефективного навчання.

Загалом є підстави констатувати, що відносно мало досліджень спрямовано на вплив кластерного групування на навчальні досягнення обдарованих учнів і практично відсутні праці, присвячені впливу кластерного групування на навчальні досягнення індивідів з іншим рівнем інтелекту. Окрім того, майже відсутні емпіричні дослідження поширення кластерного групування.

Звісно, там, де не можна утворити кластер з обдарованих, вдаються до індивідуалізованого (й індивідуального) навчання обдарованих індивідів.

Також обдарованим надають додаткові освітні послуги у формі спеціальних програм. Такі програми реалізуються в різних варіаціях. Це можуть бути суботні, недільні чи канікулярні школи. За основу в процесі номінування учнів до таких програм беруть, як і під час створення для них спеціалізованих закладів освіти, спеціалізованих класів чи кластерів тощо, їхні спеціальні здібності. Причому Хан-сакер констатує, що хоча педагоги відводять певне місце розвитку творчих здібностей обдарованих, у номінуванні індивідів до зазначених програм вони, швидше, звертають увагу на їхні навчальні досягнення, ніж на їхні творчі здібності. Тобто їхні спостереження швидше відповідають офіційним визначенням, аніж власним концепціям обдарованості. Інакше кажучи, педагоги далекі від того, щоб перемістити офіційне трактування обдарованості ближче до власного її розуміння.

Загалом, щоб оцінити, наскільки наявна практика навчання, виховання та розвитку обдарованих є ефективною, можна послатися на їхню оцінку освітнього процесу загалом і навчальних програм зокрема. Наприклад, відомо, що більшість обдарованих учнів, незалежно від того, де вони навчаються, негативно оцінюють чинні навчальні програми. Вони стверджують, що дізнаються мало нового, більшу частину навчального часу витрачають на вивчення того, що вже знають. Оцінка обдарованими спеціальних освітніх програм є неоднозначною. Зокрема, для одних вона виявляється корисною, для інших менш корисною.

Звісно, найбільше нарікань природно очікувати з боку тих обдарованих, які навчаються в середовищі звичайних однолітків. А таких чимало. Насамперед це стосується невідповідності програмних вимог рівню інтелекту обдарованих. Пейнтер, зіставивши рівень програмних вимог із показниками тестових випробувань інтелекту обдарованих випускників закладів середньої освіти, дійшов висновку щодо в середньому чотирирічної невідповідності. Тобто, навчаючись у звичайному середовищі, частина обдарованих не працює на повну силу власних інтелектуальних можливостей, що насамкінець є підставою для того, що бути зарахованими до категорії *underachiever*. Це можна пояснити тим, що строго регламентована



і розрахована на середнього індивіда організація освітнього процесу не відповідає темпу розвитку інтелектуальних здібностей обдарованих.

Загальним недоліком в організації навчання обдарованих є домінування в освітній практиці опори на вербальний сегмент інтелекту. Бернс констатує, що заклади освіти головною цінністю вважають насамперед вербальну складову інтелекту. На інші здібності практично не звертається увага й для їхнього розвитку нічого не робиться. Багато педагогів дотепер вимагають чіткої, правильної відповіді, заперечуючи допустимість у відповідях оригінальності, гнучкості тощо. У результаті цього в обдарованих гальмується розвиток творчого мислення, самостійності. І якщо індивід не має іншого роду інтелектуального дару, то він відчуває себе нездатним до жодної діяльності, що, практично, прирікає його на невдачу та неуспіх.

Загальною є також невідповідність освітньої практики фундаменту досягнення життєвого успіху. Встановлено, що успіхи в дорослому житті корелюють зі знаннями й уміннями, які недостатньо охоплені освітніми програмами. Тобто навчальні заклади повинні б, але вони не розвивають практично ті здібності, що є запорукою успіху індивіда в житті. Натомість вони переймаються іншими проблемами, формують такі знання і уміння, розвивають такі здібності, які, якщо не заважають, то, в крайньому разі, не допомагають досягти життєвого успіху. До зазначеного варто додати, що обдаровані будь-якого віку, де б вони не навчалися і не перебували, однією з цілей життя визначають таку: максимально реалізувати власні здібності. Щоб її досягти, вони мають знати власні здібності та перебувати в середовищі, що сприяє максимальному розвитку та реалізації наявних здібностей. З урахуванням зазначеного вище зрозуміло, що без відповідних змін на змістовому та процесуальному рівнях навчання, без залучення до спеціальних програм (програм надання додаткових освітніх послуг) домогтися повної реалізації здібностей обдарованих індивідів не можливо.

Недоліком наявної практики навчання, виховання та розвитку обдарованих є руйнування їхніх творчих здібностей. У кожній системі навчання та виховання спостерігається деяке зниження креативності. І справа не лише в тому, що освітнє середовище руйнує креативність, а й в тому, що цей процес є неминучим. Питання полягає лише в тому, наскільки освітнє середовище здійснює цю руйнівну дію. Ефективна життєдіяльність неминуче вимагає засвоєння певних життєвих шаблонів. Засвоєння життєвих шаблонів постає неминучою перешкодою для оригінального мислення.

У результаті втрачаються таланти. Євангельська притча розповідає про раба, який, діставши від свого пана монету (талант), закопав її в землю замість того, щоб пустити в обіг і отримати прибуток. Те саме роблять освітні відомства, втрачаючи



тисячі юних обдаровань, оскільки не створюють належних умов для їхнього інтелектуального, духовного та фізичного розвитку.

У світі вже давно відійшли від парадигми забезпечення однакового освітнього рівня всіх учнів. У результаті, окрім закладів освіти для пересічних дітей, функціонують заклади освіти для обдарованих. Однак і в цих закладах навчаються діти з різним рівнем інтелектуальних здібностей. А тому організація освітнього процесу в них, адаптованого до врахування рівня здібностей учнів, не втрачає актуальності. Джонсон, врахувавши всі «за» і «проти», констатує, що для реалізації демократичного принципу в здобутті освіти, потрібно кожного навчати відповідно до рівня його здібностей. Такої ж думки дотримуються більшість педагогів. Але як це зробити? Чи можемо ми організувати освітній процес у закладах для обдарованих, навчаючи кожного на рівні його здібностей? Зможемо, якщо насамперед проведемо об'єктивне обстеження здібностей, схильностей та інтересів учнів. Зможемо, якщо клас з 30 учнів поділимо на групи по 10 осіб. Зможемо, якщо на лекції для всього класу будемо викладати загальні питання теми, що вивчаються, а на практичних заняттях у групах будемо враховувати спеціальні освітні запити та рівень здібностей кожного учня. Зможемо, якщо підготуємо ресурсні продукти відповідно до зазначеної вище ідеї. Зможемо, якщо знайдемо педагогів, які, не шкодуючи, віддають своє серце дітям.

І якщо ми не робимо хоча б перелічене вище, то на великий і міцний засув зачиняємо дитячі обдаровання, навіть, у закладах освіти для обдарованих. Але засув, яким ми зачиняємо дитячі обдаровання, переважно є настільки важким, що його під силу відкрити лише одиницям. А як же решта? А решту талантів ми закопуємо в землю.

Окреслене вище не легко реалізувати в практичній діяльності в силу багатьох причин. З-поміж них варто виділити проблему визначення рівня здібностей як наслідок неоднозначності зв'язку здібностей і академічних результатів. Спостереження свідчать, що однакові академічні результати різних індивідів можуть мати місце за різних інтелектуальних здібностей, а за тих самих інтелектуальних здібностей їхні академічні результати можуть бути різними. Це означає, що для обґрунтованих суджень про інтелектуальні здібності індивіда на засадах його академічної успішності необхідно враховувати умови розвитку, а не лише результати діяльності. Зіставивши зазначені результати зі згаданими умовами, за яких вони досягнуті, можна дійти опосередкованого висновку про інтелектуальні здібності індивіда.

Окрім того, істотним етапом у контексті розвитку широкої палітри інтелектуальних здібностей є розвиток здібностей до навчальної діяльності. Примітно зазначити, що навчальні здібності не згасають повністю з часом, як стверджують ті, хто



зв'язує їх з певним віковим періодом. Звісно, юні роки – винятково сприятлива пора для навчання та розвитку переважної більшості навчальних здібностей. До того ж, розвиток інтелектуальних здібностей у процесі навчання відкриває більш широкі можливості для успішного подальшого навчання й удосконалення в зрілі роки.

Щоб відшукати ефективні шляхи розвитку загальних і спеціальних здібностей, у науковий обіг ввели термін «обдарованість». Упродовж десятиліть у психології, педагогіці та інших суміжних гуманітарних науках послугуються цим терміном. Причомукладають у цей брендний термін різні значення, прив'язавши зазначений психічний конструкт із його носієм. У результаті досить часто йдеться не стільки про обдарованість, скільки про обдарованих. З одного боку, обдарованим називають індивіда з відносно широкою (часто до різних галузей діяльності) палітрою здібностей, а з іншого – обдарованим вважають індивіда з відносно високим рівнем певної групи здібностей, домінантних у певному виді діяльності. Якщо це інтелектуальні здібності, то ведуть мову про інтелектуальну обдарованість. Так, під інтелектуальними здібностями розуміють лише аналітичну складову інтелектуальної діяльності, не справедливо опускаючи синтетичну складову, а якщо більш точно – пізнавальну і творчу складові. І це при тому, що в пізнавальній діяльності більшою чи меншою мірою завжди присутній творчий компонент. Згодом дійшли думки, що окремі компоненти інтелектуальних здібностей включаються в роботу у будь-якій інтелектуальній діяльності, тоді як інші компоненти присутні лише в окремих її видах. Перші об'єднали в групу загальних інтелектуальних здібностей, а другі утворюють декілька груп спеціальних інтелектуальних здібностей. Аналогічно в інтелекті виділили два домени: загальний і спеціальний інтелекти. Якщо індивіду притаманний високий рівень здібностей, що необхідні для певного виду діяльності, то ведуть мову про спеціальну обдарованість, виокремлюючи наукову, технічну, художню, управлінську тощо обдарованості. У кожному такому виді діяльності інтелектуальна складова неодмінно присутня, але її вміст значно менший у порівнянні з чисто пізнавально-творчою діяльністю індивіда. Окрім того, обдарованим часто називають індивіда, якому приписують отримані при народженні значні потенційні можливості для спонтанного розвитку до високого рівня здібностей без особливого цілеспрямованого на них впливу. Про такі потенційні можливості судять на основі обстеження здібностей у ранньому віці. У цьому контексті, як зрозуміло, нехтують соціальним впливом на здібності в період від народження (а точніше від зачаття) до першого їх обстеження чи яскравого прояву. Оскільки такий вплив вважають незначним, то ранній високий рівень здібностей приписують дії отриманого при народженні потенціалу. Дію цього фактора залишають у силі, коли фіксують високого рівня здібності у зрілому віці.



Описана розмитість у трактуванні обдарованості, безперечно, негативно позначається на виявленні обдарованих індивідів та організації ефективного педагогічного впливу на розвиток їхніх здібностей та їх оптимальної реалізації. Сама ж розмитість пов'язана з хибним методологічним підходом, взятим за основу під час введення у науковий обіг поняття «обдарованість». Який критерій щодо ширини палітри здібностей індивіда можна використати, щоб назвати його обдарованим? Жодних кількісних показників тут бути не може, окрім якісного сприйняття широти цих здібностей. Отже, при зіставленні двох індивідів можна сказати, що одному з них у порівнянні з іншим приманна ширша палітра помітно розвинених здібностей, і не більше, адже відсутні яскраво виражені якісні відмінності між ними. Аналогічно можна сказати про рівень розвитку здібностей. Уявімо, що ми достеменно знаємо структуру, скажімо, інтелектуальних здібностей. Уявімо також, що ми вміємо з необхідною точністю фіксувати їх кількісні значення. Однак, порівнюючи двох індивідів з подібними значеннями рівня інтелектуальних здібностей і не помічаючи якісних відмінностей у їх інтелекті, ми ніколи не зможемо науково коректно назвати обдарованим того, у кого вищого рівня інтелектуальні здібності. Найбільше, що ми можемо сказати, це те, що рівень певної здібності в одного індивіда вищий, ніж рівень розвитку цієї ж здібності у другого індивіда. На жаль, ми навіть не можемо додати кількісні значення різних здібностей і оперувати їх інтегральним значенням, а мусимо перед цим трансформувати всі отримані значення в значення на єдиній уніфікованій шкалі. Оскільки якісна відмінність для індивідів з подібними значеннями інтелектуальних здібностей не помітна і оскільки поки що немає вичерпних знань щодо структури інтелекту та ваги кожної здібності в ньому, то описаний методологічний підхід до виявлення обдарованих не може дати науково коректних і практично задовільних результатів. Порівняно високий рівень розвитку здібностей у ранньому віці з певною ймовірністю все ж можна приписати отриманому при народженні потенціалу.

Якого рівня мають бути ці здібності, щоб, нехтуючи соціальним фактором, приписати їм високу потенціальну природу? Відповіді на поставлене запитання поки що немає. І не відомо, коли буде. На основі зазначеного вище резонно запитати себе: навіщо було вводити в науковий обіг не начинене реальним вмістом поняття, якщо наукова суть його не більш уловима, ніж посмішка Чеширського кота, а практична цінність за незначного позитиву увінчується гострою полемікою соціального характеру?

Так, добрі науково-практичні наміри не є такими в соціально-психологічному контексті. Окрім зазначеного, у психології послуговуються припущенням, згідно з яким індивід народжується з певними задатками, які в процесі навчання, практичної



діяльності, взаємодії з оточуючим середовищем розвиваються та проявляються у формі здібностей до виконання певної діяльності. На засадах наявних здібностей формуються відповідні уміння. З такою ідеєю можна погодитися, якщо проектувати її виключно на пізнавальну, творчу та практичну діяльність індивіда. Поза полем розгляду в такому випадку залишається низка психічних властивостей індивіда, які безпосередньо не пов'язані з переліченими типами діяльності, а лише мотивують її чи підтримують на певному рівні. Зокрема, це морально-етичні, вольові та емоційні якості індивіда, його мотиваційні та характерологічні характеристики тощо. У зв'язку з зазначеним твердженням про те, що індивід народжується з певними задатками, на засадах яких розвиваються його здібності (у звиклому їх трактуванні), не є вичерпним. Здібності доцільно трактувати не лише в ролі основи формування певних умінь, які залучаються під час виконання відповідної діяльності, а й в ролі основи кількісного приросту певних характеристик, що необхідні для супроводу всієї палітри людської діяльності загалом.

До зазначеного потрібно додати, що за психологічною позірною вичерпністю приховується анатомічна, фізіологічна, генетична тощо неясність. Наука поки не володіє інформацією з приводу того, з чим насправді пов'язані задатки, а саме з: анатомічною особливістю нервової системи; фізіологічними процесами, які у ній протікають; ядром майбутнього розвитку і функціонування, представленого у вигляді гена; хімічно-фізичними процесами на клітинному рівні тощо. Допоки на перелічені проблеми не буде отримано відповіді, про задатки, здібності й обдарованість можна вести полеміку, висувати припущення, але, імовірно, такі, які можуть виявитися надто далекими від наукової істини. Водночас, якщо отримані при зародженні гени програмують нейронну сітку, зв'язок окремих ланок кори великих півкуль головного мозку, їх інтеграцію та диференціацію, синхронність роботи правої та лівої півкуль, швидкість і силу фізіологічних процесів, хімічні реакції та фізичні явища на клітинному рівні, то з ними можна однозначно пов'язати отримані індивідом при народженні задатки, як заведено вважати в психології. Навіть, гіпотетично сформульована ясність насправді супроводжується певною неясністю. Якщо пов'язати з геном запрограмований на найбільш елементарному рівні сегмент певної властивості, яка в природному стані проявляється в інтегральній єдності своїх складових, то до визначення задатків до певної діяльності ще довгий і тернистий шлях і тривалий час.

Не менш тривіальною є теза, що на основі задатків розвиваються здібності чи задатки з часом у процесі спонтанного чи цілеспрямованого впливу трансформуються у здібності. І перше, і друге твердження є цілком коректними, якщо генетично закладена програма розвитку реалізується в процесі взаємодії індивіда зі



сприятливим оточуючим середовищем. У цьому місці найважча психолого-педагогічна проблема, оскільки деякі засоби впливу на психіку індивіда на фізіологічному та генетичному рівнях нині відомі, але вони є настільки ж ефективними, настільки і небезпечними. Отже, завдання розвитку здібностей на засадах успадкованих задатків поки можемо розглядати переважно на психолого-педагогічному рівні. У результаті опосередковані вивчення такого впливу та пошук його педагогічних засобів не може дати очікуваних позитивних результатів. У цьому контексті не менш ніж дивними видаються твердження (які подаються, як результати виконаних досліджень), згідно з якими на розвитку здібностей генетичний і педагогічний фактори позначаються однаковою мірою. Мають місце випадки, коли генетичному фактору відводиться помітніший вплив у порівнянні з педагогічним, і навпаки. І це ще не все. Деякі науковці висловлюють твердження, коли вплив генетичного та педагогічного факторів наділяють певними відсотками. Узагальнюючи зазначене вище, можна стверджувати таке: допоки психологи не пізнають, як діяти на анатомічну будову нервової системи та фізіологічні процеси, що відбуваються у ній, адаптовано до закладеної генетичної програми, а педагоги не підберуть оптимальні засоби такої дії, у розвитку здібностей індивіда швидше можна очікувати щасливого випадку, ніж цілеспрямованого ефективного впливу.

Не менш дискусійною постає проблема межі та періодів розвитку здібностей. З літературних джерел оптимістичного характеру дізнаємося, що здібності людини не мають межі свого розвитку і цей розвиток супроводжує людину впродовж усього її життя. Не володіючи достовірними або хоча б практично цінними вірогідними науковими результатами, можна лише на рівні логічного узагальнення очевидних фактів і процесів висловити припущення, що розвиток здібностей може тільки асимптотично наблизитися до межі, закладеної генетичними задатками, отриманими ще при народженні. І це щонайменше тому, що людина ніколи не буде мати стовідсотково вірогідних знань, якими засобами і в яких спосіб впливати на психіку індивіда, щоб досягти максимального анатомо-фізіологічного ефекту. Вихід за межі зазначеної асимптоти є можливим лише за умови модифікації генетичної програми в процесі життя. Оптимісти також живуть переконаннями, що здібності людини розвиваються впродовж всього її життя. Так, педагогічний вплив на здібності (спонтанний чи цілеспрямований) ніколи не припиняється (поки триває життя). Однак з віком відбуваються певні процеси на анатомо-фізіологічному рівні, які негативно позначаються на рівні здібностей. І щойно фактори другої групи переважають у своїй дії над факторами першої групи, розвиток здібностей припиняється, інколи набуваючи зворотного напрямку. Врешті-решт розвитку здібностей властива ще одна характеристика, яку називають сенситивним періодом. Цей



термін увійшов у науковий обіг унаслідок спостережень, що різні здібності найбільш інтенсивно розвиваються в певні відрізки часу. Якщо не використати цей відведений природою проміжок часу для розвитку певної здібності, то досягти навіть потенційно можливого рівня не вдається. Зазвичай встановлені зазначені часові проміжки стосуються всіх індивідів, проте спостерігаються й певні відхилення від середньостатистичної норми. Постає резонне запитання стосовно як самих чутливих періодів, так і вказаних відхилень. Намагаючись дати відповідь на них, логічно зробити два припущення. Насамперед можна взяти до уваги, що здібності індивіда органічно пов'язані. І для інтенсивного розвитку здібності *B* необхідно, щоб в індивіда були розвинені до достатнього рівня, наприклад, здібності *A* і *B*. І якщо індивід перебував у середовищі, сприятливому для розвитку здібностей *A* і *B*, то створюються необхідні об'єктивні умови для розвитку здібності *B*. Сам же розвиток здібності *B* потребує відповідного середовища й ефективного педагогічного впливу. Але чому тоді, відстрочивши у часі створення умов для розвитку здібності *B* та дію педагогічного фактора, розвинути її до належного рівня не вдається? Рівні здібностей *A* і *B* стали не оптимальними, тобто, надто високого рівня? Мало ймовірно. Чи генетичний код, окрім змістової характеристики здібності *B*, містить і часові параметри її розвитку на тлі запрограмованої тривалості життя індивіда? Якщо дати позитивну відповідь на поставлене щойно запитання, то простежуються контури для розуміння відхилень чутливих періодів для окремих індивідів. Усі ми народжуємося з вмонтованим у генетичному коді біологічним годинником. У кожного він свій. На часовому тлі людського життя зазначені чутливі відмінності не надто помітні, але вони неодмінно є.

З огляду на зазначене, доречно вести мову про навчальну діяльність як основний фактор розвитку здібностей, зокрема, про проблему раннього навчання. Незаперечним є факт, що чим раніше діти залучаються до систематичного навчання, тим більш інтенсивно розвиваються їхні інтелектуальні здібності. Проте для ефективного розвитку інтелектуальних здібностей освітній процес за змістом і формою має відповідати їх рівню. Із зазначеного вимальовується певне зачароване коло. Щоб розвивати здібності, індивіда потрібно залучати до навчальної діяльності, яка відповідає його здібностям. То як же в такому випадку розвивати здібності? Психологи знайшли вихід із цієї патової ситуації та ввели в науковий обіг термін «зона найближчого розвитку». Тобто, освітній процес на змістовому і процесуальному рівнях не має виходити за межі тих потенційних можливостей, якими володіє дитина на цей момент. Це означає, що вимоги, які закладені в змісті та формах освітнього процесу до здібностей індивіда мають бути настільки вищими від його реальних здібностей, щоб він міг під керівництвом учителя чи самотужки подолати цей бар'єр.



Маючи на увазі сказане, проаналізуємо, чи дотримуємося ми цієї аксіоми організації освітнього процесу з метою його максимальної ефективності. Насамперед визначальним є той факт, що кожне нове покоління навчальних програм є більш складним за змістом за попереднє. Безперечно, обсяг знань невинно зростає, що є певним викликом для освітньої галузі. Якщо взяти до уваги той факт, що розширення обсягу навчального матеріалу та підвищення його складності висувається як вимога від укладачів навчальних програм основної та старшої школи, то зазначену вище тенденцію ще можна якось зрозуміти. Проте мають місце випадки так званих зустрічних планів, коли укладачі навчальних програм прагнуть закласти в них той обсяг знань і на такому рівні, якими вони самі володіють.

Однак давайте відійдемо від критики, адже критикувати зазвичай легше, ніж пропонувати. Таким чином, поспробуємо збагнути просту істину. Насамперед маємо дати чесну відповідь на запитання: для чого людині потрібні знання? Звісно, для того, щоб пізнати світ, пристосуватися до нього і видозмінювати його (де це можливо і не шкідливо). Як пізнавати, так і видозмінювати оточуюче середовище можна на різних рівнях. Залежно від цього, комусь випав жереб пізнати, щоб орієнтуватися, а комусь – щоб відкривати, нарощувати наукові знання. Стосовно ж зміни світу: комусь (доля так розпорядилася) випало ознайомитися з об'єктами техніки, щоб не відчувати себе дикуном, а комусь – визначено винаходити, удосконалювати наявні технічні об'єкти й технології. Іншого варіанту існування людського суспільства та його розвитку не існує. Однак, як виявляється, цього недостатньо, адже кожен з членів людського суспільства має виробити в собі здатність пристосуватися до тих життєвих умов, які його оточують. Це важливо, адже без цього не буде кому ні відкривати, ні винаходити.

Таким чином, ті знання й уміння, без яких людина не зможе пристосуватися до оточуючого середовища (а якщо ширше, і до соціуму), потрібні буквально всім. У цьому контексті постає резонне запитання: на якому освітньому рівні індивіди мають набувати таких знань та умінь? Можливі два варіанти відповіді на сформульоване запитання. Перший – зазначені знання та уміння можна розпорозити (зі строго витриманим стрижнем) на всіх трьох освітніх рівнях. Другий – зазначені знання й уміння максимально сконцентрувати в початковій школі, залишивши для основної та старшої школи лише невеликі сегменти, що пов'язані з їх складністю. І якщо раннє навчання розуміти в такому контексті, то не може бути жодного опору такій тенденції. Адже чим раніше індивід здобуде знання та сформує уміння, які допоможуть йому пристосуватися до зовнішніх умов, успішно в них функціонувати, тим більше в нього шансів вижити і повноцінно жити. Але чи все те, що нині пропонується учням початкової школи, відповідає цьому критерію? Зовсім ні.



Таким чином, потрібна серйозна ревізія, причому в цьому контексті не можна хатися за соломинку, апелюючи до твердження, що чим раніше ми залучаємо дитину до організованого навчання, тим ефективніше ми розвиваємо її інтелектуальні здібності. Організоване навчання навіть не на адекватному навчальному матеріалі, завжди дає кращий результат у порівнянні зі ситуацією за його відсутності. Так, правильно організований освітній процес, зорієнтований на пристосування індивіда до життя, не менше (якщо не більше) позначається на розвитку інтелектуальних здібностей та інших психічних якостей дітей. Перенасичене і надто ускладнене абстрактним матеріалом навчання позначається на них досить згубно.

Із зазначеного вище зрозуміло, що в основній школі без диференціації обійтися неможливо. Бо навчати розумінню того, як побудований світ і соціум, як працюють технічні об'єкти, без яких не мислиться життя у нинішніх умовах, потрібно всіх учнів і на однаковому рівні. Окрім того, на цьому освітньому рівні зазначене ознайомлення потрібно проводити комплексно, не вириваючи окремі шматки з цілих знань. Це доводить необхідність створення навчальних блоків інтегрованого характеру, в яких знання з окремих галузей знань справді органічно пов'язуються, а не почергово подаються, що має місце в нині представлених скромних спробах створити інтегровані курси.

Однак у старшій школі без диференціації освітнього процесу обійтися неможливо. Постає запитання: як оптимально організувати освітній процес? Звісно, у формі профільного навчання, як це заплановано зробити в системі середньої освіти шляхом функціонування академічних і професійних ліцеїв. Передбачається, що учні академічних ліцеїв будуть отримувати розширені та поглиблені знання з обраних навчальних предметів з метою подальшого навчання в закладах вищої освіти, тоді як у професійних ліцеях буде зміщено акцент у бік підготовки до практичного використання наявних знань та умінь. За основу планується брати характер і рівень здібностей учнів та їхні інтереси.

Новим явищем у системі середньої освіти України безперечно є задум відкриття низки ліцеїв для обдарованих учнів. Заклади такого типу є окремим сегментом середньої освіти. Не торкаючись вичерпності охоплення ними феномену обдарованості й оптимальності того, що охоплено, можна радіти з того, що спеціалізована середня освіта наукового спрямування виділена окремим рядком у наявних нормативних документах. Вкотре доцільно наголосити на тому, що в наявній нормативній базі та інших матеріалах психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу в наукових ліцеях використовується низка термінів, які за змістом не відповідають концепції обдарованості як атрибуту інтелекту, який є апаратом розумної поведінки індивіда, зокрема термін «інтелектуальна обдарованість». Зазначеним терміном



фактично декларується той факт, що індивіди, які здатні до пізнавальної діяльності, суттєво відрізняються за інтелектом (рівнем і специфікою) від індивідів, зокрема естетично обдарованих. У контексті названої вище концепції це є нісенітницею.

Створивши підґрунтя для справді наукової дискусії, знову торкнемося проблеми раннього навчання, оскільки є серйозна небезпека того, що розробники навчальних програм для наукових ліцеїв спокуються ідеєю підготовки в таких закладах науковців, випускаючи з уваги той факт, що спеціалізована освіта наукового спрямування є сегментом середньої освіти. Таким чином, ідея підготовки учнів у наукових ліцеях до наукової діяльності є хибною з психологічної, педагогічної та соціальної точок зору. У таких закладах насамперед необхідно ознайомити учнів зі специфікою наукової діяльності, пропонувати базові знання, що необхідні для наукової роботи, формувати доступні для них відповідні уміння, а головне – розвивати їхній інтелектуальний потенціал. Варто зауважити, що не чим швидше ми це зробимо, буде краще, а буде краще, чим краще ми це зробимо.

Щоб більш об'єктивно оцінити наявну практику навчання, виховання та розвитку обдарованих, чіткіше побачити контури наявних тенденцій, доречно порадитися з Сухомлинським. На думку дослідника, природа обдаровує людину лише задатками – анатомо-фізіологічними передумовами якогось широкого кола діяльності. Разом із тим, Сухомлинський вважав, що всеосяжне обдарування – винятковість. Потенційно людина у своїх задатках безмежна, у виявленні цієї безмежності неповторна, але реалізує безмежність задатків у скінченній кількості здібностей. Водночас, згідно з Сухомлинським, розвинути до високого рівня можна навіть ті здібності, до яких немає відповідних помітних задатків. Сміливо, проте не абсурдно. Практика свідчить, що до високого рівня здібності можна розвинути, дійсно не володіючи помітними для цього задатками. Так, чим більші задатки, тим до вищого рівня можна розвинути здібності. Проте задатки позначаються не лише на рівні розвитку здібностей, а й на швидкості їх розвитку, а отже, постає питання доцільності розвитку тих здібностей до високого рівня, до яких немає помітних задатків. Зазначена доцільність постає актуальною щонайменше з двох причин. З одного боку, до уваги потрібно брати затрачені зусилля, а з іншого – швидкість розвитку певної здібності може бути настільки малою, що фізично може не вистачити часу для розвитку її до високого рівня. У результаті інтуїція підказує доцільність доведення до необхідного рівня всіх життєво важливих людських здібностей і розвиток до високого рівня тих, до яких є помітні задатки.

На додаток до зазначеного, неприпустимо заперечувати роль аналізаторів (наприклад, слухового – для розвитку музичних здібностей) як спадкоємних передумов, які зумовлюють, але не визначають фатально розвиток здібностей індивіда.



У цьому розумінні неприпустимо заперечувати існування та значення задатків. Порочним у вченні про задатки є не те, що воно визнає існування вроджених органічних передумов здібностей, а те, як воно їх трактує. Порочним у вченні про задатки є проектування здібностей, які роблять людину придатною до певного роду професійної діяльності, на задатки і висновок, що впливає звідси, що людина за вродженою організацією приречена раз і назавжди бути прикутою до певної професії й відповідно до того, як суспільно розцінюється ця професія, займати певне місце в суспільній ієрархії.

Потрібно констатувати той факт, що терміни «задатки» і «здібності» мають не зовсім чітке розуміння стосовно того як феномени психіки та позбавлені будь-якого трактування на рівні анатомії, фізіології, біології, генетики, хімії та фізики. Поява зазначених термінів у науковому обігу є результатом доволі логічного припущення, що індивіди народжуються з певним потенціалом, психічним ядром, що є основою розвитку певних здатностей до формування певних умінь, які необхідні для виконання певної діяльності. Природа зазначеного ядра, здатностей і, навіть, умінь не розкрита, а отже, всі міркування стосовно них є не більше, ніж припущеннями, проте такими, що доволі часто підтверджуються нашими спостереженнями за психікою людей. Водночас зазначених спостережень досить часто недостатньо, щоб доходити вивіренних висновків. У результаті ми стаємо свідками одвічних дискусій стосовно вузлових питань, що пов'язані з задатками і здібностями, і прийняття політичних чи навіть модних позицій, трактувань тощо.

Перед тими, хто хоча б раз у житті замислювався над психічним феноменом обдарованості, неодмінно поставало питання: обдарованість – це прерогатива вибраних чи надбання усіх. Зокрема Сухомлинський твердив, що всі психічно нормальні діти обдаровані. Якщо взяти до уваги, що під обдарованістю зазначений педагог розумів задатки до широкого кола діяльності, то наведене твердження можна перефразувати так: кожна психічно нормальна дитина народжується з певним арсеналом задатків, які є необхідними для розвитку до високого рівня відповідних здібностей. У такому трактуванні обдарованості можна погодитися з твердженням, що всі психічно нормальні діти є обдарованими. Але обдаровані до чогось. Якщо обдарованість розглянути у вертикальному розрізі, беручи до уваги рівень розвитку здібностей індивіда, то, оскільки далеко не кожний розвиває власні здібності до надзвичайного рівня, твердити про притаманність обдарованості буквально всім психічно нормальним дітям щонайменше не логічно. Правда, і в цьому випадку є можливість для полеміки, оскільки можна стверджувати, що всі народжуються з необхідними задатками, але не всі на їх основі розвивають здібності до високого рівня. Проте, допоки не буде встановлена природа задатків та поки не будуть



винайдені методи їх обстеження, усі дискусії довкола цієї проблеми будуть не більше, ніж припущеннями чи спекулятивними домислами.

На думку Сухомлинського, обдарування відкриваються тоді, коли ми мудро підходимо до дитячої душі. Однак і цього недостатньо, оскільки обдарування виблискують тоді, коли їх осяєш світлом знань і наполегливої праці. Окрім того, вважає Сухомлинський, якщо дитині надати можливість вибирати серед широкої різноманітності видів діяльності, то вона обере таку, до якої в неї є здібності, схильність та інтерес. Отже, щоб пересвідчитися в правильності діагностики, потрібно проаналізувати результати дитячої праці, продовжує науковець. Адже в тій сфері, де дитина проявляє більше творчості, потрібно шукати її природні обдарування, оскільки творчий елемент праці яскраво виражає індивідуальні здібності й обдарування. Проте місія педагога, за переконанням Сухомлинського, не вичерпується розкриттям обдарувань учнів. Педагоги мають ставити перед собою чергове завдання, а саме – домогтися максимального розвитку дитячих обдарувань. Кожна людина може стати художником у своїй справі. Та чи означає це, що здібності індивіда можна розвивати безмежно? Зовсім ні. Максимально можливого рівня розвитку здібностей досягають тоді, коли правильно розкрито задатки людини й ефективно організовано освітній процес. Водночас рівень розвитку здібностей індивіда також визначається потенційними можливостями успадкованих ним задатків. Як же навчати, щоб освітній процес максимально сприяв розкриттю обдарувань та розвитку здібностей? Він же дає відповідь на поставлене запитання. Головною умовою, стверджує Сухомлинський, розкриття дитячих обдарувань та розвитку їхніх здібностей є створення багатого інтелектуального фону. А створюється такий фон, зазначає науковець, учнівським прагненням до знань, жадобою пізнання. З наведеним вище не можна не погодитися. Бідне інтелектуальне середовище, як бідний ґрунт, у якому не все проростає, а те, що проросло – досить часто вмирає. Причому створення такого середовища учнівським прагненням до знань, жадобою пізнання не окреслює повністю ті чинники, які цьому сприяють. Усі погоджуються з тим, що задатки розвиваються в діяльності, але не у будь-якій діяльності, особливо в рутинній. Задатки розвиваються лише тоді, пише Сухомлинський, коли у дитини є час щоденно займатися улюбленою справою, працею за власним вибором, адже без інтересу немає радості відкриття, а отже, немає ефективного розвитку обдарувань. Творча діяльність дітей, продовжує видатний педагог, має носити характер продуктивної праці, адже саме за таких умов діти вбирають велике моральне багатство людей праці. У який спосіб учні можуть матеріалізувати свої творчі задуми? Безперечно, вважає Сухомлинський, у гуртковій роботі. Вагоме місце в розвитку дитячих обдарувань науковець відводив учнівському колективу. Причому колектив не



стільки потрібний загалу, як обдарованій дитині. Адже людина лише тоді починає відчувати власні творчі сили, коли вона вступає в соціальні відносини з іншими. Багаторічні спостереження Сухомлинського приводять його до думки, що здібності дітей найкраще розвиваються в умовах постійного спілкування учнів різного віку в процесі творчої праці, коли довкола старших формується група молодших. З іншого боку, зазначає Сухомлинський, у колективі кожна дитина прагне працювати на повну силу. На розвиткові дитячих обдарувань, на думку вченого, позначається той факт, наскільки колектив закладу освіти усвідомлює своє призначення розкрити і розвинути здібності кожного вихованця. Окрім того, продовжує зазначений учений, кожен педагог має стати своєрідним центром інтелектуального життя закладу освіти, пам'ятаючи, що дитячі інтереси та схильності з часом можуть змінюватися, а учнівський колектив потрібно сприймати як кущ троянди, на якому окремі квітки обсапаються тоді, коли інші лише розпускаються. Кристалізаційними центрами інтелектуального життя закладу освіти спроможні стати тільки ті педагоги, в яких учні бачать прекрасних майстрів своєї справи.

Питання про роль учителя у формуванні творчої особистості учня є певною мірою дискусійним. Відомо чимало прикладів ефективного благотворного впливу педагога на розвиток творчих здібностей вихованця. Однак є випадки, коли творчий геній проростає без безпосереднього впливу наставника. Проте і в цьому разі педагог впливає на розум і серце учня лише через підручники, посібники тощо. Полишимо поза увагою другий випадок і проаналізуємо, якими мають бути психічні та професійні якості педагога, щоб його вплив на розвиток творчих здібностей обдарованого учня ознаменувався позитивним результатом.

Історія свідчить, що для ефективного розвитку творчих здібностей недостатньо мати просто вчителя, потрібно мати свого вчителя. В Арістотеля, наприклад, були учні, але не було своїх учнів; в учнів Арістотеля був учитель, але не було свого вчителя. Безліч невидимих ниток з'єднує вчителя й учня, вони роблять цей зв'язок таємничим і навіть містичним, а тому таким, що спонукає як до незаперечного прийняття впливу педагога на учня, так і до повного заперечення можливості такого впливу. Нехай хтось і може дістатися до вершин творчості без допомоги мудрого наставника. Проте можна уявити, як швидко і красиво зійшла б ця особа на творчий Олімп за допомогою вірного порадики. Але надмірно схиляючись перед авторитетом наставника, віддаючи перебільшено йому належне, учень руйнує себе, не створює підґрунтя для майбутньої власної творчості.

З-поміж найважливіших якостей учителя, якому можна довірити навчання обдарованих дітей, насамперед потрібно назвати його здатність створити творчу атмосферу в класі. Звісно така здатність є інтегрованою характеристикою, яка



поєднає в собі низку професійних та особистісних якостей, оскільки творча атмосфера передбачає висловлення учнями власних думок про побачене, почуте, прочитане, дослідження власно сформульованих проблем, надання учням можливості ставити запитання, причому як конвергентного, так і дивергентного характеру, заборону критики ідей учнів на етапі їх розвитку, оптимальне співвідношення детермінованого та спонтанного в організації освітнього процесу, дотримання вчителем логіки творчого процесу, яка полягає у зіткненні різних фактів та ідей, що дає кінцевий результат у формі наукового факту, поміщеного в навчальну програму і вимагає його особистого прикладу у творчому розв'язанні освітніх проблем. Творча атмосфера в класі – це те інтелектуальне поле, під дією якого учні переносяться зі світу реальних речей у світ нетривіальності та незвичності. Вивіренних рецептів стосовно того, як створити цей інтелектуально-духовний стан учнів немає, а тому покладаємося лише на інтуїцію вчителя, його майстерність, і зрештою, на мистецтво.

Також можна назвати низку усталених вимог до професійних і особистісних якостей вчителів, які навчають обдарованих дітей. Насамперед такі учителі мають бездоганно знати свій предмет. Звісно учитель, який навчає обдарованих учнів, має бути, якщо не обдарованим, то хоча б володіти високого рівня інтелектуальними здібностями. Якщо, окрім цього, він ще має талант до певного виду практичної діяльності, то з цієї точки зору він є ідеальним наставником. Немає сумніву в тому, що вчителі, які навчають обдарованих дітей, мають бути обізнані з концептуальними моделями розвитку творчих здібностей учнів. Учитель обдарованих дітей – це методист, який здатен вносити корективи в типові навчальні програми, ефективно добирати адекватні методи навчання, продукувати оригінальні методичні прийоми розв'язання тривіальних і нетривіальних освітніх задач. Попри те, що заклади освіти укомплектовані практичними психологами, мінімальні знання та уміння з психодіагностики конче потрібні вчителю обдарованих. Серйозною є вимога уміння налагоджувати контакт із батьками обдарованих дітей, які зазвичай самі є неординарними особистостями. Насамкінець, навчати обдарованих дітей має право лише вчитель з позитивною «Я-концепцією». Зазвичай це зрілі учителі, адже саме такий учитель здатен критично оцінити свої позитивні та негативні грані, а отже, радіти академічним і творчим успіхам учнів і бути терпимим до їх природного бажання доказати свою інтелектуальну силу. Учитель обдарованих дітей має мати нестримне прагнення віддати своє серце вихованцям. Якщо цього прагнення немає, то жодні професійні чи інші особистісні якості не допомагають: учні відчувають фальш його бажань, а отже, ніколи не стануть його учнями. Насамкінець, учитель з серйозними проблемами зі здоров'ям, з сімейними та фінансовими тощо клопотами не може бути бездоганим наставником для своїх вихованців.



Досить часто фахівці дотримуються застарілої хибної думки, що успіхи та невдачі обдарованих дітей визначаються виключно їхніми інтелектуальними здібностями. Варто зазначити, що автори подібного роду висновків розуміють інтелектуальні здібності як пізнавальні можливості індивіда. Розширення концепції інтелектуальних здібностей введенням у їх структуру творчої компоненти проблеми не знімає. Ще наприкінці 50-х рр. ХХ ст. констатувалося, що успіхи та невдачі обдарованих індивідів базуються зокрема на факторах не інтелектуального характеру. Таке твердження не може викликати подиву, якщо обдарованість пов'язати не лише з високого рівня аналітичними (і навіть синтетичними) здібностями, а й з мотиваційно-вольовою, духовною й енергетичною сферами індивіда. Беручи до уваги зазначене, коректніше говорити про творчі звершення обдарованих і не виправдання наших очікувань стосовно індивідів, які за деякими параметрами ідентичні обдарованим, але такими не були.

Полемічним є і твердження іншого характеру. У середовищі теоретиків і практиків часто можна почути діаметрально протилежні висловлювання з приводу здатності обдарованих досягти життєвого успіху. Одні заявляють, що такі індивіди володіють для цього достатніми здібностями та можуть досягти творчих вершин без належної педагогічної опіки. Інші ж абсолютно заперечують такі оптимістичні прогнози. Не претендуючи на істину в останній інстанції, оперуючи деяким статистичним матеріалом, можна все ж відважитися висловити власний погляд з приводу зазначеного. Окремі індивіди досягають вершин без належного педагогічного середовища. Частина з них проростає навіть тоді, коли середовище чинить опір цьому. Однак не можна не враховувати і той факт, скільки при цьому талантів не розвивають у повну силу свої здібності, а скільки просто чахне. Наведені вище аргументи стосуються кількісного боку цієї проблеми. Торкнемося тепер якісного аспекту. Насамперед потрібно виходити з того, що обдарованість як атрибут інтелекту як апарату розумної поведінки індивіда на інтелектуальному рівні структурно містить сукупність аналітичних і синтетичних здібностей, які індивід може розвивати самостійно, але під умілим керівництвом він робить це значно ефективніше. Можна намагатися виховати в індивіда певні морально-вольові якості. Проте в цьому сегменті педагогічний вплив значно поступається такому в попередньому сегменті. Енергетична сфера обдарованої особистості взагалі практично перебуває поза зоною педагогічної дії. Проте найголовнішим є пізнавальний стиль індивіда, усталена практика набуття ним життєвого досвіду. З нею народжуються і помирають. Її принципово не можна змінити (ні розвинути, ні пригнітити), адже цей стиль є суто індивідуальним і в кожного індивіда він свій. На основі зазначеного можна дійти висновку про те, що пересічного індивіда розвинути і виховати до рівня



обдарованого неможливо. Проте це не означає, що не варто перейматися інтелектуальним, морально-вольовим чи енергетичним розвитком тих, кому не випав жереб бути обдарованим.

Серед вузлових запитань, чіткі відповіді на які повинен мати кожен педагог, який працює з обдарованими дітьми, чільне місце посідає низка запитань, що органічно пов'язані між собою, які загалом стосуються педагогічного впливу на обдарованого індивіда з метою ефективного розвитку його здібностей і психічних якостей та запобіганню його моральної деградації внаслідок зарахування до виняткової учнівської касти. Факти чванства обдарованих не є вигаданими противниками їхнього диференційованого тощо навчання. Водночас відомі факти, коли за вмілього виховання вдається нівелювати повністю чи частково відчуття інтелектуальної зверхності обдарованих. Врешті-решт, що більше гальмує суспільний прогрес і менше шкодить розвитку обдарованого індивіда: не повне використання інтелектуальних можливостей індивіда чи залишок манії у його психіці? На жаль, єдиної відповіді на це запитання немає, адже в кожному конкретному випадку вона своя.

З урахуванням зазначеного вище не важко оцінити відповідність наявної практики навчання, виховання та розвитку обдарованих. Насамперед це стосується практики відбору ліцеїстів та учнів у ліцейні класи, розмежування вікового та індивідуального у здібностях ліцеїстів, урахування їхніх інтересів як провісників спеціальної обдарованості, моніторингу знань та умінь ліцеїстів, їхніх здібностей та інших параметрів психіки. Результати такого порівняння є досить невтішними. Ще більш невтішними вони будуть, якщо проаналізувати наявну практику навчання обдарованих у масових закладах середньої освіти. Про спеціальні програми для обдарованих говорити зовсім не доводиться. Серед багатьох чинників такого стану справ насамперед доцільно назвати усталене трактування інтелекту й обдарованості, а також методологічні підходи обстеження та діагностики зазначених конструктів. На часі концептуально погодитися, що інтелект – це інтегрована якість усіх конструктів психіки, а не зовнішній прояв його структурних здібностей. Інтелект – це складне утворення з практично всіх психічних властивостей, які по-різному проявляються в задіяних процесах на фоні різних психічних станів. Між таким трактуванням і будь-яким донині живучим (на кшталт виокремлення загального, текучого та кристалізаційного інтелекту з візуальними, мнемічними і здібностями до виконання як базовими компонентами інтелекту) помітна різниця. Стосовно обстеження інтелекту та діагностики обдарованості не можна не вказати, що психологи, прагнучи створити універсальну і зручну методику обстеження інтелекту, зосереджувалися переважно на відсутності опори на знання обстежуваних, нівелюванні культурної відмінності, вірогідності випадкових правильних відповідей,



обґрунтуванні додавання показників для різних складових, хронологічному нормуванні виконання завдань, штучній мотивації інтелектуальної діяльності. Причому пропонуються різні теоретичні позиції, але жодна з них не охоплює інтелект загалом. До того ж, наявна практика не відповідає низці цілком справедливих вимог. В обстеженні інтелекту не можна обмежуватися окремими здібностями, оскільки про інтелект можна судити на засадах загальної продуктивності розуму. Про рівень інтелекту свідчить не лише отриманий респондентом результат, а й шлях, по якому він дібрався до зазначеного результату. Нині в контексті обстеження інтелекту маємо всі підстави констатувати відсутність єдності психологічного та фізіологічного, психологічного та соціального. В обстеженні інтелекту потрібно виходити з того, як добре та швидко індивіди засвоюють знання, опановують діяльністю. Для цього досліджувати психічні феномени потрібно в їх розвитку, тобто в процесі педагогічного впливу на індивідів. Зазначене дає змогу дійти невтішного висновку щодо валідності та надійності наявних процедур визначення рівня інтелекту. Оскільки цими процедурами не передбачається обстеження духовної та енергетичної сфер особистості, то використання тестів інтелекту з метою діагностики обдарованості та виявлення обдарованих індивідів позбавлене будь-якого сенсу.

Окреслені вище (далеко не всі) проблеми свідчать про те, що ефективність навчання, виховання та розвитку обдарованих – справа не сьогоднішнього дня, а віддаленої перспективи. Разом із тим, уже сьогодні, щоб підвищити ефективність освітнього процесу в контексті навчання обдарованих, насамперед необхідно визнати той факт, що таким індивідам властиві особливі освітні потреби на змістовому та процесуальному рівнях. Окрім того, загалом сучасне суспільство рухається шляхом передачі функцій рутинного мислення машинам, очікуючи від людини творчого, продуктивного мислення. Питання полягає в тому, як швидко задача щодо опанування навичками творчого мислення стане такою ж буденною, як задача опанування навичками читання.

3.2. Академічні особливості та особистісні характеристики обдарованих у контексті трактування обдарованості як атрибуту інтелекту, який є апаратом розумної поведінки

Спостереження засвідчують, що обдаровані – це насамперед індивіди, яким притаманні якості, характерні для загалу. Водночас за спільними параметрами середньостатистичний обдарований індивід відрізняється від середньостатистичного однолітка. Спільні якості та властивості властиві як обдарованим, так і звичайним індивідам різною мірою. Зокрема, Термен порівняв характеристики осіб з IQ 140



і більше та звичайних індивідів. У результаті зазначений автор виявив, що обдаровані загалом характеризуються більшими за середній показниками в широкому діапазоні психічних властивостей.

Окрім зазначеного, середньостатистичний обдарований індивід володіє тими якостями, якими не володіє його звичайний середньостатистичний одноліток. Причому у виділенні ознак, характерних для обдарованих, виходять з того, наскільки часто вони зустрічаються в представників цієї вибірки і серед індивідів із середнім рівнем інтелекту.

Так, узагальнені для обдарованих індивідів якості притаманні далеко не кожному обдарованому. Деякі з якостей, що характерні для обдарованих індивідів, притаманні індивідам, яких не зараховують до категорії обдарованих. Окремі якості, притаманні дитячому загалу, не властиві обдарованим індивідам. Обдаровані, які демонструють видатні здібності в якійсь одній сфері, іноді нічим не відрізняються від однолітків у всіх інших сферах чи навіть поступаються їм.

Мейслес порівняв стилі товаришування обдарованих і звичайних індивідів. Дослідник зауважив, що обдаровані проявляють нижчий рівень прив'язаності в товаришуванні в порівнянні зі звичайними однолітками. Варто зауважити, що в середовищі обдарованих цей показник є вищим у дівчат, ніж у хлопців. О'Ші довела, що жодна зі змінних так високо не корелює з вибором товаришів (тривалістю спільно проведеного часу), як ментальний вік. У результаті обдаровані, на відміну від звичайних дітей, обирають для товаришування осіб старшого віку.

Ігрові інтереси обдарованих радикально відрізняються від ігрових інтересів їхніх звичайних однолітків. Так, Термен встановив, що індивіди з IQ 170 і більше є більш самотніми у грі, ніж ті, у кого коефіцієнт інтелекту 140. Аналогічно, останні є більш самотніми у грі в порівнянні зі звичайними однолітками. Причину цього потрібно шукати у природі гри. Незалежно від змісту, у ній представлене реальне та ідеальне. Їх співвідношення впливає на правила гри: в одному випадку вони більш логічні, а в іншому – менш логічні. Зрозуміло, що індивіди з високим рівнем інтелектуальних здібностей не приймають ігри з алогічними правилами.

Як з'ясувалося в процесі одного з досліджень, обдаровані демонструють незвичайну зрілість і добру пристосованість, проте вони статистично значущо відрізняються від звичайних індивідів за здібністю формулювати придатні розв'язки для моральних, соціальних тощо проблем. Люсар, досліджуючи депресивні стани, локус-контроль, реальні й ідеальні уявлення, переживання обдарованих підлітків, встановив, що в плані психологічного пристосування вони більше нагадують студентів коледжу, аніж однолітків. Робертс і Ловет, навпаки, знайшли, що обдаровані учні проявляють більшу негативну реакцію у відповідь на академічні невдачі, ніж



їхні однокласники. Дослідження емоційних характеристик обдарованих загалом показує, що вони дещо краще пристосовані до оточуючого середовища в порівнянні зі звичайними індивідами.

Окремі автори ставлять перед собою запитання: чи відрізняється самосприйняття обдарованих і звичайних індивідів? Зокрема, спостерігаються суттєві відмінності у сприйнятті власного «Я» представниками зазначених двох груп. Проте результати дослідження «Я-концепції» є дещо суперечливими. Одні дослідники стверджують, що обдаровані отримують вищу оцінку за цим параметром у порівнянні зі звичайними однолітками, а інші – навпаки. Більш узгодженими є результати, що стосуються різних типів «Я-концепції» та статевих відмінностей самосприйняття. Загалом, Дженос і Робінсон дійшли висновку, що бути обдарованим щонайменше на помірному рівні здібностей є перевагою з погляду психологічного пристосування до більшості ситуацій у порівнянні зі звичайними однолітками.

Натомість Зів і Гадіш обстежували сприйняття і продукування гумору в середовищі обдарованих та їхніх звичайних однолітків. З'ясувалося, що за цією ознакою обдаровані характеризуються або найбільшою, або найменшою кількістю виборів у бімодальному розподілі. Їм властиві більша екстравертність, креативність, але нижча потреба соціального схвалення в порівнянні зі звичайними індивідами.

Так, Олжевські-Кубіліус та ін. на основі аналізу низки досліджень доходять висновку, що обдаровані учні молодшого шкільного віку значущо відрізняються від звичайних однолітків за внутрішнім локусом-контролю. Для індивідів із високим IQ характерними є вищі показники внутрішньої мотивації і автономності. Залучення до подібних досліджень учнів старшого шкільного віку показало, що обдаровані в порівнянні зі звичайними однолітками характеризуються більшою мотивацією до навчання та перебування у стані самотності.

Автори іншого дослідження порівнюють побоювання обдарованих і звичайних індивідів і знаходять, що страхи обдарованих осіб, будучи пов'язаними з рівнем розвитку, є реалістичними і відображають фрустрацію, безпомічність і песимізм стосовно майбутнього, що не характерно для більшості їхніх звичайних однолітків. На додаток до зазначеного, Шмідт робить огляд сучасного стану досліджень щодо кореляції між обдарованістю і психічним розладом. Згідно з результатами аналізу зазначений автор виокремлює можливі причини, що спричиняють згадану кореляцію.

В одному з досліджень увага зосереджена на освітніх запитах гіперактивних осіб з дефіцитом уваги. Зокрема наголошується, що обдаровані індивіди з AD/HD відрізняються від звичайних осіб з AD/HD в когнітивному, соціальному і емоційному планах (обдаровані демонструють високий рівень функціонування щонайменше



в одній академічній галузі, їм переважно властива розвиткова асинхронність); обдаровані з AD/HD відрізняються від решти обдарованих у тому, що їм властиві труднощі в завершенні роботи над навчальними завданнями, а також нестача самоконтролю.

Загалом дослідження показують, що стереотипне уявлення про обдаровану особистість як про індивіда, який погано пристосовується до оточуючого середовища, є далеким від істини. Однак зв'язок між обдарованістю і емоційним розладом ніхто не заперечує. У низці досліджень розглядаються характеристики обдарованих індивідів, які роблять їх більш схильними до суїциду. Зазвичай зазначена схильність пов'язана з негативним перфекціонізмом, зумовленим потребою у порядку, організації, вдосконаленні інших тощо, а також з егоцентризмом обдарованих, який супроводжується тим, що все, що відбувається, вони зараховують на свій рахунок.

Так, Уїтмор, вивчаючи причини вразливості обдарованих, наводить такі фактори.

1. Прагнення до досконалості (перфекціонізм). Для обдарованих характерною є внутрішня потреба досконалості. Вони не заспокоюються, поки не досягають вищого рівня.

2. Відчуття невдоволення. Таке ставлення до себе пов'язане з характерним для обдарованих прагненням досягти досконалості в усьому. Вони досить критично ставляться до своїх досягнень, часто незадоволені, звідси – відчуття власної неадекватності й низька самооцінка.

3. Нереалістичні цілі. Обдаровані часто ставлять перед собою завищені цілі і не маючи можливості їх досягти, починають переживати.

4. Надчутливість. Обдаровані досить часто сприймають слова або невербальні сигнали як прояв неприйняття себе навколишніми.

5. Потреба в увазі дорослих. З огляду на природну допитливість й прагнення до пізнання обдаровані часто прагнуть монополізувати увагу педагогів. Відсутність такої уваги супроводжується негативними реакціями невротичного характеру.

6. Нетерпимість. Обдаровані нерідко з недостатньою терпимістю ставляться до осіб, що перебувають нижче їх в інтелектуальному розвитку.

На додаток Крамер наводить приклади того, як непрацевлаштовані високоосвічені інтелектуали виконують функції ядер екстремістських політичних рухів в інших країнах.

Чимало проблем, які супроводжують навчання, виховання та розвиток обдарованих, пов'язані з тим, як оточуючі їх сприймають, і як вони сприймають себе. Відомо, що самосприйняття особистості формується на засадах суб'єктивних і об'єктивних оцінок оточуючих. Якщо індивід відчуває, що навколишні об'єктивно



оцінюють його здібності, то це породжує об'єктивне самосприйняття і стимулює його саморозвиток. Він реально оцінює власні можливості, бачить кінцеву мету своєї діяльності. У протилежному випадку індивід не усвідомлює можливостей для внутрішнього росту, що приводить до втрати багатьох його резервів. Самооцінка знаходить своє вираження як у діяльнісному аспекті, так і в процесі формування особистості.

Рівень самооцінки також корелює з характером творчої діяльності. Свого часу фахівці вивчали стилі малюнків дітей. З'ясувалося, що у дітей з високою самооцінкою малюнки виявилися більш оригінальними. Діти з середнім рівнем самооцінки у своїх роботах були більш скованими та менш виразними. Учні з низькою самооцінкою малювали маленькі фігурки, у яких прослідковувалася їхня непевність, закомплексованість. Загалом, Бернс вважає, що правильна «Я-концепція» сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає об'єктивну інтерпретацію нею досвіду і є джерелом власних реальних очікувань. Самооцінка й характер її зміни істотно впливають на хід психічного розвитку індивіда.

Процес навчання супроводжується постійним порівнюванням себе з іншими, оцінюванням себе. Важливим завданням постає формування в індивіда поглиблених і точних знань про себе, уміння використовувати різноманітні характеристики в оцінюванні себе, адекватно реагувати на зовнішню оцінку власних особистісних якостей. Для досягнення об'єктивного результату самооцінювання ефективним є співробітництво дорослих і дітей. Цей фактор створює сприятливе підґрунтя для розвитку особистісних якостей, що дозволяють тепер і в майбутньому діяти ефективно й успішно.

Так, Боцманова і Захарова підкреслюють, що недостатні знання про себе, їх неповнота, невідповідність дійсності призводить до того, що індивід стає вразливим до зовнішніх негативних оцінок, що може стати блокатором активності, сформувати негативне відношення до себе. Дослідники особливо підкреслюють вплив навколишніх на процес становлення самооцінки. Під впливом оцінних суджень батьків, педагогів, однолітків індивід починає певним чином ставитися до своїх досягнень у діяльності (насамперед навчальної), до себе як особистості. Психологи також відзначають, що індивідам з різним рівнем самооцінки властиві різні особистісні якості. Так, для індивідів з адекватною самооцінкою характерними є активність, бадьорість, життєрадісність, почуття гумору, комунікабельність. Вони вміють бачити власні переваги й недоліки, терпимі до критики. Занижена самооцінка призводить до песимістичного сприйняття навколишнього світу й самого себе. Такі індивіди пасивні, надто чутливі, недовірливі й чутливі, вразливі, замкнуті. Критика збоку може привести до ще більш пригнобленого стану. Вони схильні до перебільшення



власних недоліків, невпевнені у своїх здібностях. Для осіб із завищеною самооцінкою досить часто характерними є зарозумілість, снобізм, прагнення за всяку ціну завоювати аудиторію, безтактність. Вони болісно сприймають критику на свою адресу, вважаючи, що кращий захист – це напад. Такі індивіди люблять критикувати однолітків, часто перебільшують власні можливості.

Спостереження свідчать, що обдарованим переважно притаманні занижена самооцінка й соціальна непевність. І хоча Канкель та ін. з'ясували, що окремі обдаровані індивіди загалом задоволені собою, разом із тим, серед них є значний відсоток тих, хто зараховує себе до категорії середніх. Немає точної відповіді на те, чому має місце цей факт. Одні з них не бажають виділяти себе з-поміж загалу. Інші хочуть, щоб припинили виставляти їх як приклад для товаришів. Для частини обдарованих небажання виділятися мотивується бажанням мати товаришів. Значна частина серед тих, хто визнає наявність власних виняткових здібностей, все ж стверджує, що вони не є хорошими учнями, оскільки не працюють у міру власних можливостей. До того ж, вони впевнені, що їхні досягнення є насамперед результатом ефективності освітнього процесу, і їхні невдачі спричиняють падіння престижу закладу освіти. Така підвищена вимогливість до себе, прагнення доводити все до досконалості, бажання не підводити невдачами часто слугують причинами самоїдства й самоприниження. Загалом, самооцінка обдарованих має тенденцію до різких змін у відповідь на найменші вдачі чи невдачі.

У науковій періодиці наводяться результати дослідження впливу на самосприйняття ярлика «обдарований». Зокрема зазначається, що розуміння своєї несхожості виводить обдарованого індивіда з рівноваги. Він починає розуміти, що оточуючі оцінюють його не так, як всіх, і це почуття змушує його думати про себе як про дивака. Запускається процес відчуження. У подібних ситуаціях індивіди з високим рівнем здібностей найчастіше починають приховувати власні можливості. Попри це, завдяки внутрішнім умовам відбувається неперервний зв'язок між індивідом і світом і, разом з тим, створюється психологічний самозахист від небажаних для конкретного суб'єкта впливів. Загалом обдаровані індивіди по-різному піддатливі до різних зовнішніх впливів, а тому не «всеістівні», хоча і не беззахисні. У такому разі, на думку Брушлинського, навіть, негативізм – за всіх його негативних ознаках – може мати деяке позитивне значення, забезпечуючи в необхідних випадках часовий захист від небажаних зовнішніх впливів.

Зокрема Текекс звертає увагу на чинники, які беруть участь у формуванні «Я-концепції» обдарованих дітей. Безперечно, це сім'я, заклад освіти, оточуюче середовище. Причому, якщо суперечності між ззовні ін'єктованими нормами та внутрішнім стрижнем обдарованого є незначними чи зовсім відсутніми (чого



практично ніколи не буває), то індивіди не відчувають помітного психологічного тиску. Якщо ж мають місце спроби нав'язливо культивувати загально прийняті норми та правила на кшталт лише «правильних» відповідей, гарної успішності, «бездоганної» поведінки тощо, то уникнути психологічного тиску в процесі формування «Я-концепції» обдарованих ніколи не вдасться.

Занижена самооцінка обдарованих корелює з їхньою гіперактивною чи асоціальною поведінкою. Вона може спіткати будь-кого. Однак особливо занижена самооцінка властива обдарованим з навчальними вадами.

Таким чином, актуальності набуває з'ясування факторів, які призводять до заниженої самооцінки обдарованої особистості:

- надзвичайно високі особисті стандарти, критичне ставлення до себе й болісне відчуття власної невідповідності виставленим вимогам, страх не виправдати очікування оточуючих;
- об'єктивні й суб'єктивні труднощі входження обдарованих в колектив (ефект «білої ворони», феномени «соціального» і «емоційного дисбалансу»);
- невідповідність між високим інтелектуальним розвитком і розвитком рухових навичок (феномен «рухового дисбалансу»).

Останній фактор має назву «дисинхронія». Під дисинхронією розуміється ефект прискореного розвитку одного з психічних процесів у поєднанні зі звичайним або навіть уповільненим розвитком іншого. На думку Терасье, обдарованих часто переслідує дисинхронія в темпах розвитку інтелектуальної, афективної та моторної сфер. Сучасні дослідження підтверджують, що гармонійність у розвитку різних сторін психіки обдарованого індивіда є відносною рідкістю. Частіше можна зустрітися з нерівномірністю, однобічністю розвитку, що не лише зберігається протягом усього життя, а й поглиблюється, породжуючи низку психологічних проблем.

Для Терасье дисинхронія психічного розвитку – явище цілісне. Науковець пропонує диференціювати два основних аспекти, що пов'язані з дисинхронією:

- 1) інтернальний, тобто пов'язаний з гетерогенністю темпів розвитку різних психічних процесів (інтелектуально-психомоторна або інтелектуально-афективна дисинхронія), а також з нерівномірністю в розвитку окремого психічного процесу (наприклад, в інтелектуальному розвитку часто спостерігається дисинхронія між процесом оволодіння мовними засобами та здатністю до міркування);
- 2) екстернальний, що відображає особливості взаємодії обдарованого індивіда з його соціальним оточенням (учителями, батьками й родичами).

Екстернальна дисинхронія пов'язана з відмінністю темпів розвитку інтелектуальних і комунікативних процесів. Високий рівень інтелектуального розвитку не лише не гарантує успішність у спілкуванні з іншими людьми, а нерідко ускладнює встановлення



контакту та комунікації. Інтернальна дисинхронія найчастіше породжується нерівномірністю розвитку інтелектуальних і психомоторних процесів. Варто зазначити, що обдарованість у психомоторній сфері активно діагностується: викладачі та тренери здійснюють на постійній основі відбір перспективних дітей і підлітків для занять спортом, балетом, цирковою майстерністю тощо. Проте відомо, що обдарованість у психомоторній сфері нерідко поєднується з недорозвиненням інтелектуальної сфери дитини, підлітка або дорослого. Багатогодинні заняття й тренування, значні фізичні навантаження та втома, дефіцит вільного часу у талановитих спортсменів не сприяють розвитку їхніх інтелектуальних здібностей. Добре відомий й інший варіант: характеристикою обдарованих нерідко може слугувати затримка в розвитку психомоторних навичок, тобто м'язова зажатість, незграбність і недостатня рухова реакція. Часто трапляється, що кращий математик класу або обдарований юний поет на уроках фізичної культури опиняється серед тих, хто відстає. Досить поширеним різновидом інтелектуально-психомоторної дисинхронії є погане володіння навичками письма тими індивідами, які проявляють обдарованість в інтелектуальній сфері. На думку низки дослідників, це пов'язано з відмінністю у швидкості протікання інтелектуальних і психомоторних процесів. Будучи недостатньо сформованою, письмова мова входить у суперечність із швидким темпом пізнавальної діяльності. Зусилля, що спрямовані на порятунок такого виду дисгармонії, можуть обернутися, з одного боку, різким зниженням темпу інтелектуальних дій, а з іншого – помітним погіршенням якості письма (його нерозбірливістю, неакуратністю, численними описками та пропусками важливих елементів).

У результаті є підстави констатувати, що, з одного боку, дисинхронія у будь-якій формі може виступати причиною неадаптивної поведінки обдарованого індивіда, а з іншого – освітнього процесу може як підсилювати, так і послаблювати дисинхронію у будь-якій її формі.

Особливий блок якостей обдарованої особистості, який не можна не взяти до уваги, вибудовуючи освітню політику в галузі навчання, виховання та розвитку обдарованих у контексті трактування обдарованості як атрибута інтелекту, що є апаратом розумної поведінки індивіда, утворюють питання їх соціалізації. Проблеми соціалізації розпочинаються вдома, продовжуються у школі і не закінчуються як під час навчання у закладах вищої освіти, так і в дорослому житті.

В одному з досліджень було окреслено зв'язки між обдарованими індивідами та їхніми батьками. Так, було виявлено, що хлопці менш позитивно оцінюють свої взаємини з батьками у порівнянні з обдарованими дівчатами. Зафіксовано також, що з віком особи обох груп дають дедалі меншу позитивну оцінку взаєминам з батьками. І на першому місці серед чинників такої оцінки перебуває проблема розуміння батьками власних обдарованих дітей.



В іншому дослідженні з'ясовувався характер відносин між обдарованими і звичайними дітьми у сім'ї. Згідно з результатами виконаного дослідження було встановлено, що різні діти по-різному сприймають змагання у сім'ї: обдаровані від змагання отримують шанс для самоусвідомлення, звичайні діти констатують негативний ефект наявності такого сімейного середовища. У результаті це призводить до взаємного нерозуміння.

Однак обдарована дитина зустрічає труднощі нерозуміння не лише вдома, у колі родини, а й у школі, де всіх навчають однаково, і навчання концентрується найчастіше довкола того, що вона вже знає, або що їй не цікаво. Саме їм, найбільш допитливим, часто стає нудно в класі вже після перших уроків. Уже вмюючи читати й рахувати, їм доводиться нудьгувати, поки інші освоюють абетку та початкові арифметичні дії. Звісно, досить багато залежить від того, як ведеться навчання. На жаль, учителям часто-густо просто ніколи займатися обдарованими дітьми у звичайному класі; а деяким з них учні, які володіють вражаючими знаннями та не завжди зрозумілою розумовою активністю, заважають. Мають місце і випадки, коли вчителі, вражені знаннями обдарованих учнів, їхньою допитливістю, усвідомлюючи своє професійне покликання, спочатку пропонують таким дітям більш важкі завдання, приділяють їм увагу, тобто бачать їх. Проте з часом освітня рутина перемагає – і в учителя на обдарованих не залишається ні часу, ні сил.

Соціальні проблеми обдарованих у масових закладах освіти зазвичай починаються з того, що дитина, яка випереджає однолітків за розумовим розвитком, знаннями та уміннями, постійно привертає до себе увагу. Швидко виконання завдань, готовність правильно відповісти на запитання вчителя – для такого учня бажана розумова гра, змагання. Такі діти квапливіше за інших тягнуть руку – радісні, смакуючи схвалення. Вони постійно жадають нової розумової їжі. Згодом це набридає вчителю. Такий учень поступово стає тягарем у класі. Часто найбільш розвиненого учня майже перестають запитувати: учитель упевнений, що він і так знає. Якщо він все ж наполегливо намагається що-небудь сказати або запитати, то може нарватися й на докір, що він «вискочка». А коли він бачить, що його активність учителю не потрібна, і переключається на що-небудь стороннє, що призводить до невдоволення, а то й роздратування педагога. Так, обдарована дитина стає зайвою у школі, а вона їй – непотрібною. Вона воліє хворіти, аби лише не відвідувати уроки. У результаті вже в перші шкільні роки й тим більше в підліткові багато обдарованих дітей перебувають у конфлікті з учителями. А ті іноді й самі не знають, чим така дитина їх дратує: з одного боку вона вундеркінд, а з іншого – «якийсь ненормальний». Причина зазначеного конфлікту полягає в тому, що найбільш здібні учні мають потребу в навантаженні, що було б під силу їхнім розумовим здібностям.



Масова школа, окрім середньої програми, нічого їм запропонувати не може. Таким чином, обдарований учень – це своєрідне випробування для вчителя, особливо якщо для вчителя головне «щоб був порядок». А як розвинутому й незалежному учневі не збунтувати проти муштри? Результатом цього стають часті дорікання, записи в щоденнику, виклики батьків. До того ж, в учневі з високим розумовим рівнем педагог нерідко бачить насамперед лише сприйнятливого до навчання, нехтуючи тим, що така дитина має потребу в особливому підході через наявність унікальних особистісних якостей. А загалом знову маємо приклад нерозуміння обдарованої дитини – але вже фахового.

Обдаровані діти досить часто відчують труднощі у взаєминах з однолітками. Конфлікти, які виникають у процесі спілкування, є неминучими. Рівень інтелекту обдарованих дає їм змогу аналізувати власну поведінку, але в силу нормального вікового егоцентризму для них характерна досить стандартна сумісність поведінкових моделей, яку важко збагнути їхнім одноліткам. Предметом нерозуміння обдарованих звичайними однолітками є їхнє нерозуміння причин фізичної недосконалості, поведінкової дивакуватості чи навіть інтелектуальної своєрідності обдарованих. І перше, і друге досить часто супроводжується кепкуванням і образами. У відповідь обдаровані діти прагнуть зробити боляче тим, хто кепкує, використовуючи різьочу зброю двох видів – багатий словниковий запас і гостре сприйняття власних уразливих сторін кривдниками. Обдарована дитина знає, що переважно фізична відплата їй не під силу, адже зазвичай її інтелектуальні здібності значно випереджають фізичні і зброею обирає слово як своєрідну демонстрацію сили, що виражається в глузуваннях, безжалісному сарказмі стосовно кривдників. На додаток до сказаного зазначаємо, що обдаровані часто не замислюються над слабкими сторонами однолітків, нетерпляче ставлячись до них, й ініціюють комунікативне протистояння, що виражається у словесній перепалці, зневажливому ставленні. Хай там як, джерелом конфліктів в описаних ситуаціях є взаємне нерозуміння.

Загалом, здібності обдарованих та їхні особистісні якості є своєрідним бар'єром, що відокремлює їх від звичайних однолітків. Звичайні учні також можуть бути не кращими у фізичному плані, але вони не приковують до себе такої пильної уваги. Однак фізична недотепність, боязкість індивіда, який далеко випереджає інших у розумовому розвитку, неодмінно стають приводом для глузувань. Конфліктність відносин обдарованих із загалом викликається й тим, у що вони грають: юні інтелектуали тягнуться до різних словесних ігор, до шахів у ті роки, коли їхні однолітки – переважно до рухливих й більш веселих ігор. І якщо від рухливої гри відмовляється звичайний індивід, то це сприймається оточуючими на кшталт «не хочеш, то й не треба», тоді як стосовно обдарованих така відмова розцінюється як побоювання опустити планку своєї гідності. Як наслідок, їм чіпляють ярлик «боягуз».



Обдаровані часто конфліктують, перериваючи співрозмовників. Причина такого прагнення полягає в тому, що вони здогадуються, про що піде далі мова, і готові завершити розповідь за співрозмовника. У кожному такому випадку обдарований, мабуть, думає, що й інші діти, які беруть участь у бесіді, сприймають і опрацьовують інформацію з тією самою швидкістю, а отже, навіщо непродуктивно витратити час. Якщо товариство такі витівки звичайних дітей переносить терпляче, то у випадку обдарованих на них чіпляється ярлик «вискочка».

Ще один негативний епітет, що характеризує обдарованих – це «всезнайка». Почувши чийсь цікаву розповідь, обдарований у своєму прагненні бути разом з усіма хоче поділитися чимось схожим з власного досвіду. І що з того виходить? Його розповідь виявляється цікавішою, яскравішою, тому що він має кращу пам'ять, живішу уяву, багатший словниковий запас і гостріше відчуття гумору. За такого перебігу подій перший оповідач іде в тінь, вважаючи, що другий мав єдину мету – продемонструвати власну перевагу. Таким чином, він продукує негативне сприйняття і відчуження «всезнайки», яке охоче підхоплює дитячий загаль. Звичайним одноліткам здається, що цей «розумник» неодмінно хоче виділитися на їхньому тлі, однак до себе подібних вони такого осуду не направляють.

Описані випадки нерозуміння оточуючими особливостей інтелектуального, духовного та фізичного розвитку обдарованих, які слугують демаркаційною лінією у взаєминах з ними, дають підстави стверджувати, що обдаровані перебувають у стані ризику соціальної ізоляції. Реальний рівень здібностей і специфіка особистісних якостей обдарованих не знаходять розуміння оточуючих і нормальний процес розвитку розглядається як аномальна непристосованість до життя в суспільстві. Складність ситуації посилюється ще й тим, що самі обдаровані усвідомлюють свою несхожість. Оточуючі часто не рахуються з цими особливостями обдарованих. Вищесказане досить часто призводить до соціальної ізоляції та емоційного стресу. Але це не наслідок емоційних порушень, а породження тих умов, в яких переважно перебуває обдарований індивід. Холлінгуорт з цього приводу зазначає, що людина, сприйняття якої хронічно випереджає її можливості, завжди перебуває в стані стресу.

Результати виконаних досліджень вказують на те, що обдаровані стикаються з тими самими джерелами стресів і тривог, що й усі інші індивіди, водночас є декілька специфічних джерел, пов'язаних виключно з обдарованістю. Емоційні травми обдарованих спричиняються конфліктом їх потреби близькості стосунків і досягнень. У звичайних індивідів потреба близьких стосунків не доповнює потребу навчальних досягнень, а є сумісною з нею, тоді як для обдарованого потреба близьких стосунків доповнює потребу навчальних досягнень.



Природно очікувати, що стресовий стан обдарованих хоча б частково нівелюється завдяки мудрій політиці в сім'ї та школі, хоча так буває далеко не завжди. Обдаровані сходяться на тому, що батьки частіше ведуть мову про їхні невдачі, аніж про досягнення. Згідно з результатами опитування з'ясувалося, що батьки обдарованих дітей швидше недооцінюють їхній розвиток, аніж переоцінюють. Відстежувалася також оцінка обдарованими того, на що сподіваються їхні батьки. Виявилось, що батьки очікують, що обдаровані все робитимуть на найвищому рівні. Тому їх часто спонукають підтягуватися до того рівня, на якому свого часу були їхні батьки. Багато батьків акцентують на оцінках і апелюють до бажання гордитися своїми чадами. Практика засвідчує, що від обдарованих інколи очікують виняткових успіхів і у спорті, адже деякі батьки не можуть змиритися з тим, що їхні діти можуть бути звичайними індивідами в усіх інших доменах людських здібностей.

Інколи викривленими є очікування педагогів, особливо в моральній площині поведінки обдарованих. Вони нерідко ставлять їх в приклад іншим, використовуючи в ролі буфера власного впливу на поведінку загалом, доручають обдарованим функції своїх помічників тощо.

Таким чином, соціально-емоційні характеристики обдарованих завжди привертати увагу дослідників. Це можна пояснити бажанням знайти щось незвичне в поведінці зазначених індивідів чи їх окремих груп. Проте Ховард-Гамільтон і Френкс у процесі дослідження не виявили жодних статистично значущих статевих відмінностей у моральному розумінні, самоусвідомленні та соціалізації обдарованих індивідів. Свого часу було виконано низку досліджень з метою порівняння соціально-емоційних характеристик обдарованих індивідів різного віку. Клін і Шорт зауважують, що обдаровані дівчата старшого шкільного віку характеризуються меншою самовпевненістю, більшим перфекціонізмом і занепадом духу в порівнянні зі своїми молодшими колегами. Що ж стосується безпорадності, то автори дослідження не виявили вікових відмінностей. Було також з'ясовано, що обдарованим хлопцям-старшокласникам властивий менший ступінь безпорадності та занепаду духу в порівнянні з молодшими колегами, водночас не було виявлено статистично значущої різниці для двох груп стосовно самовпевненості та перфекціонізму. Ці ж авторами встановили, що старшокласники (і дівчата, і хлопці) не відрізняються стосовно самовпевненості та перфекціонізму. Свого часу було здійснено порівняння двох груп обдарованих (з високим і помірним рівнями інтелекту) щодо їх самоусвідомлення, емоційної незалежності та тривожності. Отримані результати показали статистично незначущі різниці для перших двох характеристик, хоча у двох групах дівчата переважають хлопців в чесності та довірливості. Результати показали також, що респонденти позитивно сприймають власну обдарованість, але вони не впевнені в



тому, що оточуючі позитивно її сприймають. Крім того, вони розглядають обдарованість як позитив для їхнього особистісного розвитку й академічних досягнень, водночас, на їхню думку, обдарованість негативно позначається на їхніх соціальних відносинах. Загалом емоційна стабільність корелює з віком. Так, Боем встановив, що соціальний та емоційний розвиток індивідів сильніше корелює з їхнім ментальним віком, аніж з хронологічним.

Таким чином, обдаровані індивіди за наявності спільних ознак є дещо, а в окремих випадках навіть суттєво різними. Вони, як і всі індивіди, багатогранні. Інша річ, що їхні здібності та ознаки не завжди однаковою мірою проявляються. Зазначене має певну аналогію. Зокрема, той учений, який не досяг особливих висот у науці, але зумів організувати новий напрям, згуртувати навколо себе талановиту молодь, домогтися відповідних умов для роботи тощо, також талановитий. Але вміти бачити інший, не схожий на стандарт, талант, поважати його, зважати на нього для багатьох педагогів і дотепер важко. Штампи сильніші за них.

З наведеного вище можна дійти тривіального висновку, що обдаровані викликають заклопотаність і, навіть, тривогу у батьків та педагогів. Іноді батьків турбує те, про що інші, здавалося б, можуть лише мріяти. Великого ступеня пристрась до розумової роботи викликає в них відчуття надмірності. Нерідко батьки, з якими нічого подібного не відбувалося, з пересторогою придивляються до такого захоплення, до занять не за віком. І бояться: чи не хвороба все це – незвичайна яскравість здібностей, невтомна розумова активність, розмаїтість інтересів. В інших родинах обдарованість дитини сприймається як дар, яким поспішають користуватися, насолоджуватися й очікувати від нього великої моральної чи матеріальної вигоди. У таких сім'ях захоплюються успіхами дитини, незвичайністю її можливостей. Але так підігривається дитяче марнославство; а на основі зарозумілості й марнославства легко підняти до небес свою унікальність і не легко знайти спільну мову з однолітками. У результаті заклопотаність і тривога з батьківських домівок перекочує в заклади освіти.

Інкони заклопотаність і тривога в закладах освіти набуває нового забарвлення. Це, коли обдаровані намагаються приховати свої особливості, пристосовуючись до загальних вимог і правил. Однак відбувається це ціною ослаблення, якщо не втрати, деяких важливих особливостей, що відрізняють таких дітей від загалу. Зокрема вони гальмують допитливість і творчі пориви, стають менш самостійними, за формою виконують завдання, не висловлюються стосовно непередбаченого темою уроку, пам'ятають про те, що оцінюються не лише знання, а й почерк, розміщення тексту на аркуші у зошиті тощо. Їхні особливі можливості залишаються незатребуваними. Насамкінець у них зникає бажання бути зразковим у всьому. Описана



динаміка не може не турбувати і не викликати тривогу в педагогів, зокрема й через те, що позначається на академічних досягненнях обдарованих.

Насамперед достовірно відомо, що в індивідів з низькою самооцінкою значно знижується пізнавальна потреба. Непевність у собі, страх у ситуації розумової напруги, тобто те, що спричиняється низькою самооцінкою, може приймати різні форми й іноді дуже важкі, аж до неврозів обдарованих.

Водночас академічні досягнення зумовлюються також низькою специфічних якостей обдарованих, безпосередньо причетних до інтелектуальної діяльності

Нехтування специфікою обдарованих призводить щонайменше до їхнього нудьгування. Чимало досліджень присвячено з'ясуванню факторів, що його спричиняють. Це дало змогу дійти висновку про те, що навчання протистоїть нудьгуванню і є його протитротою. Щоб навчання не перетворилося в нудьгування, воно має передбачати виклик і вибір. Та міра, до якої зазначені атрибути притаманні навчальному процесу, визначає міру інтенсивності навчальних занять. Посилення нудьгування пов'язують з поступовим послабленням зазначених атрибутів.

У наукових розвідках прийнято характеризувати нудьгування обдарованих дещо в спрощених термінах. Насправді нудьгування є складним явищем і має, окрім зазначеного вище, моральну природу. Небажання включатися в навчальну діяльність є певним розв'язком моральної дилеми, будучи наслідком щоденної конфронтації з наявною навчальною практикою. Так, Фамер і Сандберг розглядають нудьгування як емоційний стан, що протікає по-різному в осіб різної статі та віку. До того ж, це такий феномен, який вражає індивідів незалежно від сфери їхньої діяльності. Зазначені дані свідчать про те, що нудьгування є диспозиційним (залежним від особливостей індивіда) явищем, проте деякі дослідники вважають, що нудьгування – це ситуативне явище, пов'язуючи його виключно з освітньою практикою. Разом із тим, імовірно, що нудьгування постає результатом взаємодії як внутрішніх, так і зовнішніх чинників. Тому немає нічого дивного у тому, що нудьгування ідентифікується як один із найбільш вагомих факторів того, що обдаровані покидають тимчасово чи назавсім заклади освіти.

Характерним для низки виконаних досліджень є той факт, що в них ознаки нудьгування обдарованих описуються на підставі свідчень, що були отримані від педагогів та дослідників; позиція ж самих обдарованих залишалася поза увагою. На противагу цьому, Росмен констатує, що із 25 тисяч залучених до дослідження індивідів половина повідомила, що 50 % навчального часу доводиться нудьгувати через чинну навчальну практику. Водночас Плакер, досліджуючи поведінку обдарованих, яким пропонувалися стандартні навчальні завдання, за складністю є нижчими за рівень їхніх інтелектуальних можливостей, з'ясували, що ці індивіди,



виглядаючи неуважними і нудьгуючими, легко і правильно відповідають на запитання педагогів, ставлять запитання, підіймають рівень дискусії. А ще – підривають навчальну атмосферу у класі своїм гумором, читають те, що їх цікавить або навіть дрімають під час занять.

Таким чином, Фамер і Сандберг узагальнюють суперечливі дані виконаних раніше досліджень щодо зв'язку нудьгування та рівня інтелекту індивідів. Одні дослідники вбачають прямий позитивний кореляційний зв'язок, інші – прямий негативний, ще інші – криволінійний. Зрештою є і такі, які заперечують будь-який зв'язок між зазначеними феноменами. На думку названих авторів, причину розбіжностей потрібно шукати в невідповідності робочих дефініцій нудьгування та інструментарію обстеження інтелектуальних здібностей, а також нехтуванні багатьма варіабельними факторами. Унаслідок значної ймовірності методологічних промахів, що притаманні наявним результатам, довіра до них дуже низька, а тому жодному не можна віддати перевагу.

Варто було б очікувати, що обдаровані (з сильно вираженою пізнавальною потребою) не мають нудьгувати. Разом із тим, відсутність виклику є чи найбільш звичною причиною їхнього нудьгування. Загалом констатується, що нудьгування провокує якщо не відставання в навчанні, то різке зниження його результативності. Щоб упередити описане вище, потрібно знати нижній і верхній порогові учнів. Верхня межа продуктивності (граничний рівень індивідуальних досягнень) задається індивідуальним рівнем інтелекту. Нижню межу індивідуальних досягнень визначають умови діяльності.

Причому Делісл відрізняє обдарованих із симптомами нудьгування від невстигаючих. Перші знаходяться в зоні ризику академічно, але не психологічно: вони самодостатні, незалежні, але вирішили не виконувати навчальні завдання чи не відвідувати заняття, адже перестали бути цікавими для них. Невстигаючі ж перебувають у зоні ризику як академічно, так і психологічно: у них низька самоповага, вони залежні. Проте грані зазначеної відмінності стираються на практиці: педагоги зазвичай усіх зараховують до невстигаючих (*gifted underachiever*), оскільки і перші, і другі не працюють відповідно до власного потенціалу. Хоча насправді перших логічно віднести до групи (*gifted underachiever*), тоді як других – до групи (*gifted – at – risk*).

Зазначимо, як не дивно, що й досі не вщухає дискусія стосовно того, чи можуть індивіди одночасно бути обдарованими і не здатними до опанування навчальних програм. Насправді ж має місце підміна термінів. Обдаровані індивіди володіють набором базових навчальних здібностей, що є запорукою опанування ними навчальних програм. Вони можуть не володіти деякими здатностями організаційного ха-



рактеру, що в умовах строго регламентованого навчання у цілому позначається (іноді, на жаль, суттєво) на їхніх академічних результатах. І тут можливі два варіанти. Педагог подає руку допомоги такій дитині – і вона здатна впоратися з програмними вимогами, або ж освітня практика «прив'язує камінь» до такої дитини – і вона іде на дно.

На додаток до зазначеного, за результатами одного з досліджень обдаровані отримали найвищі показники у завданнях, що передбачають складні операції мислення, і найнижчі в завданнях, що базуються на елементарних операціях.

Попри зазначене вище, з великою впевненістю можна констатувати, що учні лише в поодиноких випадках відкривають абсолютно нове. Однак уже відомі для інших знання вони мають відкривати чи переосмислювати для себе. В іншому випадку засвоєння знань буде поверховим і формальним, хоча за своєю суттю воно неодмінно повинно мати характер відкриття. Проблемне навчання є однією з найголовніших освітніх потреб обдарованих.

У результаті високого рівня інтелекту обдаровані індивіди можуть швидше й глибше засвоювати навчальний матеріал. Проте індивід, наділений високим інтелектом, є іншим за характером сприйняття світу, оскільки спосіб, за допомогою якого він виконує поставлене перед ним завдання, залежить від індивідуальних механізмів відбору, індивідуального опрацювання інформації та від індивідуальних зразків навчання. А отже, обдаровані мають потребу в інших методах викладання в порівнянні з тими, які нині вважаються класичними.

В одному з досліджень автори виокремлюють декілька доменів, у яких обдаровані демонструють варіабельність. Зокрема, обговорюються відмінності, пов'язані з пізнавальним потенціалом і творчими здібностями. Немає сумніву в тому, що індивіди з яскраво вираженими аналітичними та синтетичними здібностями володіють дещо різними освітніми потребами. Цілком можливо, що диференціація на основі пізнавальних і творчих здібностей більшою мірою визначається природними особливостями, аніж педагогічним впливом. Останній лише підтримує чи не підтримує можливості, створює умови для їх прояву. На засадах отриманих результатів підсумовано, що в розробленні навчальних матеріалів для таких осіб потрібно використовувати множинні опції, з урахуванням пізнавальних потреб осіб з домінуванням аналітичних або синтетичних здібностей.

Так, цілком помилково можна вважати, що в навчанні обдарованих можна обійтися без індивідуалізованого підходу, лише запровадивши навчання через відкриття і піднявши для всіх планку складності навчальних завдань. Проте це далеко не так. Уілкінсон проаналізував результати тестових випробувань обдарованих (з IQ 120 і більше) і звичайних індивідів. З'ясувалося, що в першій групі показники



були більш варіабельними, мала місце більша розбіжність у субтестових показниках, що не можна не враховувати в навчальному процесі. Натомість Форд з'ясувала, наскільки гомогенною є група обдарованих стосовно інтересів. У результаті було встановлено, що обдаровані індивіди мають досить різні інтереси. Характерні ознаки обдарованих індивідів – це лише контури нескінченно складної та безмежно багаті їхньої психіки. Їхні особистісні характеристики перекривають діапазон від ширих до скритних, від самовпевнених до самозаперечувальних, від лідерів до послідовників, від конформістів до бунтарів, від кооператорів до індивідуалістів.

З наведеного вище стало зрозуміло, наскільки важливо знати і розуміти особистісні характеристики й академічні особливості обдарованих для того, щоб їх ефективно навчати, виховувати та розвивати в них компоненти обдарованості. Проте лише цього недостатньо. В одній із доповідей на щорічних зборах членів асоціації дослідників освітніх проблем (США) обговорювалися результати дослідження впливу різних факторів на компоненти обдарованості. Зокрема досліджувався вплив на когнітивний розвиток таких факторів: соціоекономічного статусу; часу, який батьки проводять зі своїми дітьми; зайнятості батьків; освітнього рівня батьків; кількості дітей у сім'ї. З'ясувалося, що на розвитку когнітивних здібностей насамперед позначається фактор освіти батька. Інші фактори впливають у такому порядку: зайнятість мами; час, який батьки проводять зі своєю дитиною; кількість дітей у сім'ї. Усі перелічені фактори діють поза межами впливу закладу освіти на компоненти обдарованості.

Підсумовуючи, вкажемо на неоднозначність результатів наукових досліджень, які стосуються обдарованих. Зокрема, Канкель та ін. з'ясували, що обдаровані індивіди користуються повагою з боку однолітків. Мейслес встановив, що обдаровані настільки ж популярні в середовищі, як і їхні звичайні однолітки. За результатами опитування звичайних дітей з'ясувалося, що більшість індивідів (60 %) байдуже ставляться до обдарованих, 29 % – захоплюються ними і лише 11 % – заздрають їм. У цьому контексті Святек виокремив три стратегії, що використовуються обдарованими, а саме: вони відхиляють власну обдарованість, популярність і сприйняття однолітками. Чому? Мабуть, не тому, що кожний третій індивід із загалу захоплюється обдарованими. Автор не знайшов різниці у застосуванні цих стратегій дівчатами і хлопцями, однак підкреслив, що вербально обдаровані відчувають нижчого рівня сприйняття з боку однолітків у порівнянні з тими, хто має обдарування в математиці.

Загалом, наведена розмитість наукових даних не на користь виробленню чітких обґрунтованих рекомендацій стосовно навчання, виховання та розвитку компонентів обдарованості в обдарованих.



3.3. Педагогічні засади становлення та розвитку обдарованої особистості

Які шляхи і засоби, форми і методи можна використовувати, щоб ефективно розвивати ті компоненти обдарованості, які піддаються педагогічному впливу?

В одному з досліджень обговорюється концепція розвитку компонентів обдарованості, в якій розкривається вплив оточуючого середовища на досягнення обдарованих індивідів, а також акцентується на критичній ролі педагога в цьому процесі. Зокрема Хоровітц презентує модель, у якій відображається вплив особистісної компоненти та фактора оточуючого середовища на розвиток індивіда. Модель ідентифікує набір умов, які можуть мати своїм наслідком розвиток окремих компонентів обдарованості. Натомість Делзель досліджує розвиток компонентів обдарованості від народження до підліткового віку, виокремлюючи значення стимулу, функціонування Его, об'єктних зв'язків і власного досвіду індивіда. Так, Роземарін дійшов висновку про те, що правильна медитація позитивно позначається на когнітивних, мотиваційних, емоційних та соціальних компонентах обдарованості. Емерік підсумовує, що на розвитку компонентів обдарованості суттєво позначаються інтерес обдарованих до навчальної та позашкільної діяльності, що за характером є незалежним навчанням, а також їхня здатність пов'язати академічні успіхи з особистими цілями. Причому, багато авторів відзначають нерівномірну динаміку розвитку компонентів обдарованості. Серед негативних факторів розвитку компонентів обдарованості наводяться очевидні докази того, що надмірна позитивна оцінка інтелектуальних здобутків індивідів криє у собі небезпеку обмеження їхнього інтелектуального зростання.

Варто зауважити, що, попри зазначене, життєздатною є думка, ніби обдарованість є аналогічною якістю до кольору очей, волосся, шкіри тощо, яку індивід отримує при народженні. Водночас дослідження показують, що окремі компоненти обдарованості впродовж життя змінюються, розвиваються чи згасають. Сказане означає, що потрібно говорити не про розвиток обдарованості загалом, а про розвиток до певного рівня її складових, що відповідає критеріям зарахування індивіда до групи обдарованих. Тобто, коли йдеться про складові компоненти обдарованості та рівень їх розвитку, то це ще не означає, що всі вони в зазначеному кількісному значенні мають бути притаманними індивіду при його народженні. Відомо, що окремі компоненти обдарованості піддаються соціально-педагогічному впливу та розвиваються. Тому, якщо їх немає в потрібній кількості на момент діагностики, то це ще не означає, що ми маємо справу з необдарованою особистістю, вона може стати обдарованою згодом, а на момент обстеження вона є потенційно обдарованою. Коли ж на момент діагностики відсутні якості (у потрібній кількості), які не



змінюються кількісно впродовж життя самочинно чи в результаті цілеспрямованого розвитку. У такому разі дослідник дійсно має справу особистістю, яка за жодного впливу обдарованою стати не зможе. Із зазначеного доходимо висновку про те, як легко припуститися помилки, виявляючи обдарованих у віці, коли вони ще не сформувались інтелектуально, особистісно та фізично. Не менш дошкульної помилки припускаються і тоді, коли не створюють належних умов для розвитку компонентів обдарованості в потенційно обдарованих індивідів. Створення ж і забезпечення зазначених умов ускладнюється тим фактом, що компоненти обдарованості в потенційно обдарованих необхідно розвивати на тлі так званих криз обдарованості.

Звісно, що знання криз сприяє розумінню динаміки розвитку компонентів обдарованості не тільки в описовому, а й у пояснювальному ключі. Окрім того, з'являється можливість вийти на розуміння причин згасання окремих компонентів обдарованості, оскільки будь-яке згасання знаменує собою певну кризу. У практичному плані знання криз обдарованості й особливостей розвитку індивіда в період криз запобігає допущенню в освітньому процесі розповсюджених помилок.

Феномен згасання компонентів обдарованості цікавить психологів і педагогів давно. Що робити, щоб вони не згасали, а якщо зазначені компоненти неодмінно мають згасати, то чи варто витрачати стільки сил, щоб запобігти цьому процесу? Практики ставлять запитання теоретикам, ті пропонують профілактичні засоби в контексті своїх концепцій, а в разі невдачі посилаються на те, що це велика таємниця.

Спробуємо глянути на кризи обдарованості в руслі системних знань про неї. Усе різноманіття проявів згасання компонентів обдарованості, описаних у спеціальній психолого-педагогічній літературі, можна звести до таких типів:

- 1) згасання творчого потенціалу.
- 2) згасання пізнавальної продуктивності.
- 3) згасання інтересу до процесу й результатів своєї праці.

Якщо перші два типи можна коротко описати як: «індивід більше не може», то третій тип може бути описаний як: «він більше не хоче».

Перший тип кризи виникає в ситуації неможливості реалізувати власні істинно свої здібності. У такому разі високий творчий потенціал частково втрачається через неможливість запропонувати саме себе. Дуже часто навчальні або виховні так звані розвивальні програми для обдарованих насправді не розвивають здібності, а лише експлуатують їх. Творчий продукт потрібний педагогам або батькам приблизно так само як язичникам потрібен фетиш. Олімпіади, конкурси, фестивалі, конференції мало додають до істинно своїх творчих здібностей і суттєво виснажують обдаровану особистість.



І тут ми стикаємося з парадоксом. З одного боку, обдаровані затребуються соціумом, а з іншого – вони потрапляють в обставини неможливості реалізуватися, продемонструвати істинно свої здібності. Річ у тім, що суспільство вимагає (з кращих, зрозуміло, спонукань) не стільки того, що може робити індивід, скільки того, що хоче, щоб він робив. У педагогічній практиці зазначена ситуація випукло проявляється, коли педагог навчає не відповідно до індивідуальної й унікальної зони найближчого розвитку учнів, а пред'являє загальний зразок, стандарт, стереотип, тобто ті самі очікування суспільства.

Симптоми наближення цього типу кризи яскраво помітні. Учень перестав писати гарні твори, програв першість з шахів, на турнірі поетів розгублено мовчав тощо. Згідно з численними літературними даними, реакція педагогів у таких випадках є досить однотипною – приймаються екстрені заходи з посиленого розвитку креативності, нарощування творчої маси, тобто ще більше тренувань, репетицій, вправ тощо... Однак криза не зникає, а лише посилюється. Джерело творчості висихає. І ця практика є досить поширеною дотепер, хоча, за даними Дружиніна, цілеспрямований розвиток креативності в спеціально організованих умовах робить індивідів тривожними, агресивними, призводить до хронічних психосоматичних захворювань, депресії, викликає внутрішні й міжособистісні конфлікти, тобто, відіграє деструктивну роль.

Обговорюючи цей тип кризи, важливо зупинитися на ще одному аспекті проблеми, а саме – на розвитку уяви, який традиційно вважають одним із головних завдань освітнього процесу. Причому уяву, фантазію, креативність, творчий потенціал особистості вважають синонімами, хоча ці поняття з різних наук і різних порядків. Фантазія може мати не творчий, а невротичний початок, виконуючи функцію психологічного захисту від тривожності, викликаной внутрішнім конфліктом особистості. Тоді, розвиваючи фантазію, ми посилюємо невроз і більше нічого, а кількість невротиків, на жаль, з кожним роком лише зростає. Згідно зі статистикою, такого роду неврози зараховують до дезадаптацій, але це, скоріше, деструкції. До того ж, від фантазії до мрійності один крок, а від мрійності до пасивності рукою сягнути, оскільки за переконанням Рібо мрійність пов'язана з безвольністю, а творчість вимагає вольових зусиль. Окрім того, відповідно до сучасних уявлень творчий акт іде своїми коріннями не стільки в уяву, і тим більше не у фантазію, скільки, *по-перше*, у базові когнітивні стильові характеристики особистості – незалежність, дивергентність тощо, і, *по-друге*, в індивідуальний пізнавальний досвід індивіда. І якщо індивіду надати можливість накопичувати індивідуальний пізнавальний досвід, якщо йому надати можливість бути суб'єктом власної діяльності, то в нього є всі шанси цей тип кризи щасливо оминати і розвинути пов'язані з креативністю компоненти обдарованості.



Проблема розвитку творчого потенціалу обдарованих є актуальною з декількох причин. Обдаровані діти – це ті учні, в яких можна ефективно і виправдано розвивати творчі здібності. Однак у навчанні таких дітей у створених для них закладах освіти обрано абсолютно неправильну стратегічну лінію, дбаючи насамперед про обсяг засвоєних ними знань, що веде до суттєвого їх перевантаження з усіма негативними наслідками, що звідси випливають. Прикро, але факт. Усі наче добре розуміють значення навіть щонайменше вкраплення творчих моментів в освітній процес, проте на практиці задуми та реалії часто різко розходяться. Перенасичені фактажем навчальні програми, сумніви щодо здатності творчо мислити тих, хто з великими труднощами засвоює навчальний матеріал на репродуктивному рівні (а таке з обдарованими також буває), сприяють цьому. Попри це, Боно відстоює думку, що можливість творити – це не таємничий талант, а уміння, яке кожний може в собі виробити.

Особиста й соціальна значущість здатності мислити творчо особливо зростає в епоху стрімких соціальних змін. Коли старі соціальні системи руйнуються, то люди, які живуть у цих системах, щоб пристосуватися до нових умов, мають володіти певним рівнем креативності, що у більш стабільні часи було б необов'язковим. Ті, хто не здатен модифікувати свою діяльність, зазнають труднощів у соціально-економічному сенсі або у здатності досягати мети в професійній кар'єрі. І адаптивність креативної особистості у мінливих умовах вища тому, що вони самі створюють умови, щоб найбільш успішно та повно реалізувати власний потенціал, стверджує Стернберг. Зазначене насамперед стосується обдарованих.

Попри щойно зазначене, розвиток творчого потенціалу обдарованих вступає в певне протиріччя з необхідністю передати їм якомога більше знань, вироблених людством, а також із відповідними освітніми шаблонами. Жодна людина не може витратити своє життя лише на самостійне здобування всіх знань і способів діяльності. Той обсяг знань і способів їх здобування, який нагромадило людство за час свого існування, учні мають засвоїти за досить короткий відрізок часу. Звісно, що за таких обставин дещо потрібно «відкривати» самому, а дещо брати за вже готовими, перевіреними досвідом людства, шаблонами сприйняття, мислення та поведінки. У цьому контексті головне завдання школи полягає в тому, констатує Юркевич, щоб забезпечити передачу усталеного досвіду людства максимально ефективним шляхом, пам'ятаючи про формування небажаних стереотипів, розвиток творчого мислення учнів і бюджет навчального часу. В окремих випадках засвоєння певних шаблонів, як і розвиток креативного потенціалу – це необхідний і цілком доцільний процес.

Потрібно зазначити, що ідея розвитку творчих здібностей учнів не є новою: вона має свою багаторічну історію, а впродовж останніх десятиліть висувається як



одне з головних завдань діяльності закладів освіти. Водночас рівень розвитку творчих здібностей учнів, використовувани на практиці педагогічні технології свідчать про те, що в теоретичному плані створення педагогічної метасистеми з орієнтацією однієї з її підсистем на формування творчої особистості ще не відбулося, а спорадичні дії одиноких ентузіастів-практиків не можуть принести вагомих позитивних результатів. Причина цього полягає в наявності низки суперечностей (зокрема педагогічного характеру), без подолання яких домогтися високого рівня розвитку творчих здібностей учнів неможливо.

Якщо учень з самого початку своєї формальної учнівської кар'єри готується до того, що він має вчитися знаходити оригінальні розв'язки для старих проблем, продукувати нові ідеї, то формування особистості такого учня буде відбуватися відмінно від того, як формується особистість дитини, яка навчається в рамках ідеології повторення сказаного вчителем.

Очевидно, що демократична атмосфера в закладі освіти та суспільстві сприяє проявленню та розвитку творчих здібностей учнів. Корисним у цьому контексті є надання індивіду можливості вибору, самостійно приймати рішення в різноманітних ситуаціях. Не менш важливо, щоб учні усвідомили, що розв'язок задачі, життєва траєкторія певною мірою визначаються сприятливим збігом випадкових подій. Проте і при цьому вони мають глибоко усвідомити, що доля обдаровує тільки підготовлений розум.

Генерувати нове не можна без опори на старе. Отже, засвоювати старе потрібно так, щоб у необхідні чи мимовільні моменти про нього можна було забути. Адже лише в такий спосіб найлегше ламаються стереотипи. Натомість старе потрібно засвоювати так, щоб не формувалося стереотипне переконання, що той вигляд, який воно має, той спосіб дії, який можна використати для його одержання, єдині.

Дитина може запропонувати те, що ніколи не запропонує дорослий, якщо знає, що такого в принципі бути не може. Проблема полягає в тому, що іноді дорослі помиляються, коли те, що, на їхню думку, в принципі бути не може, насправді може бути. З віком збагачується життєвий досвід, а отже, звужується простір для фантазії, і водночас зростає кількість стереотипів, твердішають шаблони. Це суттєво гальмує оригінальність мислення, оскільки виникає необхідність долати стереотипи для продукування нового. Зрозуміло, що без відповідних інтелектуальних та особистісних якостей (насамперед мотиву, потреби тощо) долати стереотипи не можна.

Тут на допомогу приходить дивергентне мислення. Ефективність творчої діяльності індивіда, безперечно, пов'язана з рівнем його конвергентного та дивергентного



мислення, а також їх оптимальної взаємодії. Нині незаперечним є той факт, що конвергентне мислення представляє лише один сегмент у структурі інтелектуальних здібностей. Для конвергентного мислення характерним є продукування думок у певній послідовності, тобто кожна наступна думка є наслідком попередньої. Таким чином, крок за кроком здійснюється пошук розв'язку задачі, причому на кожному етапі відбирається найбільш придатний спосіб і виключаються з розгляду всі неперспективні. Другий сегмент презентується дивергентним мисленням. Мислячи дивергентно, індивід не має на меті знайти єдино можливий розв'язок задачі, а ставить перед собою завдання запропонувати якомога більше можливих способів розв'язання задачі. Культивуючи дивергентне мислення, переймаються не тим, щоб знайти єдиний правильний спосіб розв'язання задачі, а тим, щоб відкрити якомога більше можливих способів її розв'язання. Тренуючи дивергентне мислення, використовують різні напрями думки для того, щоб відійти від прямолінійності та дізнатися, які шанси ще можуть відкритися. Найголовніше в дивергентному мисленні – це застосовувати уяву і мати мужність не мислити так, як всі. Варто зазначити, що обдаровані індивіди, навіть без цілеспрямованого на них впливу, і так уже мислять інакше і відчують потребу розширити це інше мислення, а не мислити за принципом «біле – чорне», який переважно досі домінує в наших закладах освіти. Загалом, пропонуючи різні способи розв'язання задачі, ми усвідомлюємо той факт, що серед запропонованих ідей будуть безумні. Окрім того, стосовно кожної ідеї можна сказати, що вона певною мірою безумна. Однак без відповіді залишається запитання, наскільки ця ідея є безумною? Отже, продукування значної кількості ідей для розв'язку задачі не таїть у собі жодної небезпеки. Водночас немає нічого більш небезпечного, ніж ідея, яка є єдиною ідеєю.

У контексті розвитку креативної складової інтелекту важливе значення надається відсутності вичерпних знань у тому предметному середовищі, в якому навчається чи працює індивід. Зазначена теза узгоджується з позицією Сімонта, який стверджує, що найбільш значущі наукові внески робляться до того, як вчені досягають максимуму знань у своїй галузі.

Важливе значення у творчому процесі відіграють зовнішня та внутрішня підказки. Якщо репертуар можливих методів розв'язання творчої задачі виявляється вичерпаним, а розв'язок так і не знайдено, оскільки власні резерви закінчуються, то когнітивна система починає відчувати потребу в зовнішньому поштовху. Таким поштовхом може бути випадкова подія, як у випадку Архімеда і Ньютона. Також можливе й внутрішнє походження підказки – із тих даних нашого досвіду, які безпосередньо недоступні для використання під час розв'язування задачі.



У процесі діяльності в індивіда формується не лише свідомий, а й особливий підсвідомий досвід, який охоплює все те, що не пов'язано з метою діяльності і з цієї причини не знаходиться у полі його уваги. Ті властивості предметів, які не попадають у поле нашої уваги, не зникають для нас зовсім, залишаючись при цьому недоступними для нашого свідомого контролю. Коли перед індивідом постає проблема, яку він не може одразу розв'язати, оскільки для цього в нього не вистачає свідомого життєвого досвіду. Він відкладає задачу до кращих часів і переключається на зовсім іншу діяльність. Але йому було достатньо усвідомити задачу, щоб запустити роботу свого підсвідомого життєвого досвіду. У результаті на підсвідомому рівні з архівів пам'яті дістаються дані так званого побічного продукту об'єктної дії, які таються та впорядковуються під дією доміанти кінцевої мети (бажаного розв'язку) і в момент повернення індивіда до задачі чи, навіть, спонтанно проявляються на свідомому рівні у вигляді первинного розв'язку задачі, який потребує певної корекції, уточнення тощо.

З робіт Пономарьова випливає, що центральна ланка механізму розв'язання творчої задачі представляється у вигляді взаємодії логічного та інтуїтивного полюсів. Там, де не вистачає даних для роботи дедуктивних силігізмів, або специфіка задачі вимагає залучення індуктивних силігізмів, у роботу включається інтуїція. Для розв'язування творчих задач необхідним є відповідний рівень розвитку логічного апарату та сильне інтуїтивне мислення.

На думку Стернберга, творчому мисленню не лише потрібно, а й можна навчати. Теоретичним базисом такого навчання може слугувати інвестиційна теорія креативності, згідно з якою для творчості необхідною є наявність шести специфічних, взаємно пов'язаних джерел: інтелектуальні здібності, знання, стилі мислення, особистісні характеристики, мотивація і середовище.

З урахуванням зазначеного Стернберг пропонує 12 стратегій розвитку творчого потенціалу учнів:

- 1) бути прикладом для мавпування;
- 2) заохочувати сумніви стосовно загальноприйнятих припущень;
- 3) дозволяти помилятися;
- 4) заохочувати розумний ризик;
- 5) створювати умови для демонстрації учнями власних творчих здібностей;
- 6) заохочувати уміння знаходити, формулювати і переформулювати проблему;
- 7) заохочувати та нагороджувати творчі ідеї і результати творчої діяльності;
- 8) надавати час для творчого мислення;
- 9) заохочувати терпимість до невизначеності;



- 10) підготувати до перешкод, які зустрічаються;
- 11) стимулювати подальший розвиток;
- 12) знайти відповідність між творчою особистістю і середовищем.

На розвиток творчих здібностей учнів впливають багато чинників, особливе місце серед яких займають зміст освіти, форми організації, методи і прийоми навчання. Сучасні парадигмальні підходи до трактування сутності зазначених категорій та конструювання технологій їх реалізації в освітній практиці суттєво відрізняються від тих, що створювалися в часи радянської педагогіки. Реалії педагогічної думки, що формувалася на тлі комуністичної ідеології, не можуть зникнути безслідно, а тому ще довго кочуватимуть у явній чи прихованій формі на сторінках педагогічної літератури і будуть матеріалізуватися в навчально-виховному процесі закладів освіти.

Зміст освіти, читаємо в одному з навчальних посібників з педагогіки, зумовлюється рівнем продуктивних сил суспільства, розвитком науки і техніки, а також освітньою політикою держави. Зі сказаним не можна не погодитися. Водночас у наведеній фразі відсутній навіть натяк на те, що індивідуальні інтереси та схильності учня також мають братися до уваги під час формування змісту його освіти. Без дотримання зазначеної вимоги сподіватися на пізнавальну активність учнів наївно, її можна активізувати до певної міри, однак вона матиме характер зовнішньо стимульованої, а не внутрішньо спонукованої. Можна вказати щонайменше на два фактори, які практично нівелюють власну компоненту в змісті освіти учнів: насамперед урахування індивідуальних відмінностей на змістовому рівні суперечить філософії єдиної для всіх освіти. З іншого боку, відображення інтересів і схильностей учнів у змісті освіти технологічно наштовхується на серйозні перешкоди, якщо стандартизація змісту передбачає жорстку регламентованість навчального матеріалу, на якому він реалізується.

З усієї сукупності фактів, що «працюють» на реалізацію змісту освіти, відображеного в державних стандартах і навчальних програмах, відбираються окремі з них. Зазначений процес є одним із найскладніших і найважливіших. Якими принципами керуються при цьому? Відповідь на поставлене запитання можна знайти в наявних посібниках.

Так, дібраний навчальний матеріал має забезпечувати формування наукового світогляду, зв'язок теорії з практикою, наступність освіти учнів. Навчальний матеріал має бути доступним для учнів. Під час добору навчального матеріалу потрібно враховувати такі факти, які розкривають явища і закономірності в процесі їх розвитку. Навчальний матеріал має відповідати сучасному рівню розвитку науки і техніки, реалізувати єдність освіти в усіх закладах освіти країни.



Як бачимо, самі по собі зазначені принципи є логічно виправданими. І якщо б не виникала потреба в їх одночасній дії, то на поверхню не впливали б жодні суперечності, і на практиці система принципів працювала б ефективно. Якщо окремі з них попарно суперечать один одному, то проблема, на перший погляд, зникає тоді, коли про один із принципів забувають і дотримуються лише другого. Зокрема принципами добору навчального матеріалу передбачена вимога його активного засвоєння учнями. Разом із тим, впадає у вічі, що вона суперечить принципу, в якому проголошується єдність навчального матеріалу. Знехтувавши вимогою забезпечення активного засвоєння навчального матеріалу, без особливих проблем вдається побудувати єдиний зміст. Висуваючи на передній план вимогу активного навчання, проблем із дотриманням принципу єдності змісту не уникнути. Один зі способів розв'язання цієї суперечності – реалізація компромісного підходу між органом державного управління освітою (а точніше, його інтересами в галузі освітньої політики) і освітніми інтересами учнів у процесі формування змісту освіти та добору навчального матеріалу. Практично такий компроміс може бути реалізований у формулі, яка закріплює за державою монополієне право на формування змісту освіти, а право добору навчального матеріалу залишається за учнями (це, безумовно, робиться у співпраці з учителями і батьками).

Форми організації освітнього процесу, будучи тісно пов'язаними з метою і завданнями освіти, відповідають головним дидактичним принципам, які за своєю суттю є перевіреними практикою й обґрунтованими вихідними положеннями. До недавня вважалося, що освітній процес має будуватися згідно з принципами комуністичної ідейності, зв'язку навчання з життям і продуктивною працею, наочності, систематичності та послідовності, міцності засвоєння знань і доступності. Домогтися міцності засвоєння знань без належного рівня пізнавальної активності неможливо. Однак пізнавальна активність не може існувати за відсутності пізнавальної свободи. Пізнавальна свобода суттєво пригнічується за будь-якого нав'язування учням ззовні переконань, прагнення повести їх запропонованою дорогою пізнання істини знеживлює паростки активного сприймання об'єктивного світу, власного розуміння його закономірностей. І байдуже, у який колір буде зафарбована ця ідеологія – буде вона комуністичною чи будь-якою іншою. Таким чином, наведені вище два принципи суперечать один одному. Але в такому разі суперечність має дещо інший характер, ніж попередньо було описано. Адже в цьому разі суперечність виникає тоді, коли за основу береться одна світоглядна система. Зазначена суперечність підсилюється ще більше, коли вона передчасно «запускається в роботу». Якщо її контури передують об'єктивному вивченню природи, і всі дані її вивчення раціонально рафінуються, щоб вписатися у чепурну світоглядну схему, то



це неприпустимо. Якщо на першому етапі учні вивчають об'єктивні закономірності зовнішнього світу, а вже потім, відшуковуючи зв'язки між відомими фактами, явищами, процесами і властивостями, приводять їх у певну відповідність, світоглядну систему, то це природно. Загалом зазначене вище переконує нас у тому, що, у якій би формі не організовувався освітній процес, його наріжним каменем має слугувати пізнавальна свобода учнів. Невиконання цієї вимоги породжує суперечності (різним чином модифіковані) й з усіма іншими дидактичними принципами, а стара школа (правди нема де діти) частенько грішила в цьому місці.

Тривалий час вважалося, що учні мають вчитися лише за партою. На жаль, цю традицію не легко зламати, і нині така організація освітнього процесу у вітчизняних закладах освіти превалює. І це не дивно. Насамперед більшість учителів, які навчалися і професійно готувалися в радянські часи, досі сліпо вірять у її могутню силу. Зрештою, у такий спосіб організований освітній процес є зручнішим для нього. І насамперед тому, що легше ним керувати, підтримувати «навчальну дисципліну», а саме – тишу в класі. І це тоді, коли для пізнавальної активності учнів конче потрібна інтелектуальна свобода, зокрема обмін думками з однокласниками, що неодмінно передбачає вільне переміщення в навчальному приміщенні під час занять.

Ведучи мову про методи навчання, потрібно зазначити, що кожен із них по-своєму ефективний, якщо він адекватно використовується з урахуванням низки обставин, що пов'язані зі специфікою навчального матеріалу, контингентом учнів, педагогічною майстерністю учителя тощо. У цьому контексті не можна не вказати на зловживання використанням в освітньому процесі методів навчання, яке образно можна описати «роби так, як я, і тільки так, як я». Найбільшою вадою такого практичного використання методів навчання є той факт, що воно суперечить створенню творчої атмосфери в учнівському колективі, без чого домогтися пізнавальної активності учнів, а отже, і розвитку їхніх творчих здібностей просто немислимо. Творча атмосфера – це наявність в освітньому процесі дискусій, зіткнень різних поглядів тощо. Це той феномен, який зароджується і розвивається в учнівському колективі. На створення творчої атмосфери в учнівському колективі впливає низка факторів. Насамперед це не імперативний, а інструктивний стиль спілкування учителя з учнями. Творчу атмосферу пригнічує передчасна критика учнівських ідей як учителем, так і однокласниками. Вагомим фактором, який позначається на «температурі» творчої атмосфери, є оптимальне співвідношення детермінованого та спонтанного в організації освітнього процесу. Як повний хаос, так і абсолютна детермінованість є неприпустимими. Але як впроваджувати спонтанність в умовах регламентованої організації освітнього процесу?

Класична модель організації освітнього процесу, за якою вчитель формулює проблему і разом з учнями її розв'язує, причому наближається до розв'язку єдиним



і правильним шляхом, не відповідає ні реальному науковому пошуку, ні завданню розвитку творчих здібностей учнів, оскільки за таких умов з «інтелектуальної гри» вилучається внутрішній сумнів, який у творчому процесі відіграє виняткову роль. Разом із тим, відмовитися від цієї моделі та підійти до навчання як до наукового пошуку наразі важко через гостру нестачу навчального часу та перевантаження навчальних програм. Суттєве скорочення навчального матеріалу, особливо в закладах для обдарованих дітей, найближчим часом не очікується. Насамперед з'являються нові наукові факти, з якими бажано було б ознайомити учнів. Причому базове ядро наукових знань не зникає. Це, якщо говорити про проблему змісту освіти взагалі. Зазначена проблема підсилюється в закладах освіти для обдарованих дітей, адже помилково вважається, що обдарованих дітей потрібно максимально завантажувати (оскільки вони здатні осилити таке навантаження), а на практиці – нещадно їх перевантажувати. Окрім того, фахівці часто забувають, що закладам середньої освіти делегована функція давати учням (і обдарованим зокрема) загальну освіту, і вводять у навчальні програми окремі питання спеціального характеру, запозичені зі змісту освіти вищої школи, тощо.

До зазначеного вище можна додати ще декілька суперечностей, притаманних ідеї розвитку творчих здібностей учнів і устааленій традиції освітньої практики. Сказане насамперед стосується орієнтації освітнього процесу на кінцевий результат у формі відтворення засвоєних знань і використання сформованих умінь. А компоненти творчих здібностей у переліку елементів кінцевого результату освітнього процесу майже відсутні.

Розвитку творчих здібностей учнів дещо суперечить ідея їх всебічного розвитку. Щоб залучити дитину до творчості в певній галузі діяльності, насамперед необхідно, щоб вона поглиблено опанувала коло знань та умінь, характерних для цього виду діяльності, і на цій основі пропонувала власні варіанти розв'язаних до неї і ще не розв'язаних задач. Разом із тим, спонукання дитини бути широко ерудованою, всебічно розвиненою відволікає її від обраного напрямку творчої діяльності. Сказане потрібно правильно тлумачити. Однаково шкідливі для учня як всезагальність його освіти, так і надто вузька її профілізація. Істина в педагогіці завжди перебуває між двома альтернативами. Мінімальну, але достатню, освіту з усіх навчальних предметів, закріплену рівнем державного стандарту, має здобути кожен учень, не залежно від того, до чого у нього превалюють здібності, схильності та інтерес. А понад зазначений рівень освіти потрібно здобувати з урахуванням наявних здібностей, схильностей, інтересів тощо.

Небажаним для розвитку творчих здібностей є і той факт, що педагогічний вплив на учнів зазвичай розпочинається тоді, коли їх мозок уже сформувався у



контексті стратегії набуття знань та їх використання в практичній діяльності. У зв'язку з цим педагоги змушені виправляти наявні прогалини. І хоча педагогічні заходи позитивно позначаються на розвитку творчих здібностей учнів, їх вплив все ж обмежений.

Зрештою, на розвитку творчих здібностей учнів не може не позначитися той факт, що сама ідея їх розвитку є дискусійною. Концепція, згідно з якою творчі здібності є людськими якостями, що піддаються педагогічному впливу, постає досить новою, оскільки ще з часів Платона вважалося, що творчий акт є ненормальним, непередаваним і надприродним. Погляди Платона знайшли своє продовження в педагогіці. Так, Сорокін вважав, що позасвідомою силою є базою для досягнень в усіх галузях людської творчої діяльності, а тому не може бути жодного зв'язку між творчістю і освітою. Згідно з другою версією, творчість пов'язана з божевіллям, а згідно з третьою – творчість – це атрибут людської поведінки, але не будь-якої особистості, а лише обраної інтелектуальної еліти, тобто геніїв.

Зокрема Кант, аналізуючи творчість геніальних осіб, визнає творчість людською якістю, але такою, що не піддається педагогічному впливу, оскільки геній творить за правилами, які не можна ні збагнути, ні передати іншим. Завершує перелік можливих підходів до природи творчих здібностей ідея про те, що всі люди більшою чи меншою мірою здатні творити. Класичне підтвердження цієї ідеї знаходимо у Бергсона. Але якщо це так, то в чому тоді полягає відмінність між пересічним індивідом і генієм? У тому, що першого потрібно навчити того, чого немає потреби вчити другого. До того ж, творчості можна вчити, але не можна навчити.

Дослідження підтверджують, що різні навчальні дисципліни по-різному впливають на творчий потенціал особистості. Під творчим потенціалом розуміють не лише творчі здібності, а й низку здібностей чисто пізнавального характеру та морально-вольових, емоційних та енергетичних характеристик. Щодо самих творчих здібностей, то це як здатність до розв'язування проблем, так і здатність до їх формулювання. Потрібно також зазначити, що коли йдеться про творчі здібності, то їх пов'язують з розв'язанням творчих задач, або пропонуванням нових розв'язків тривіальних задач.

Згідно з результатами виконаних досліджень було встановлено, що загалом творчі здібності позитивно корелюють з загальними адаптивними якостями особистості. Водночас зазначені здібності пов'язані негативним зв'язком з конфронтацією, надмірним почуттям відповідальності.

Провідне місце у структурі творчого потенціалу особистості займає арсенал стратегічних підходів до розв'язування проблем. Одним із таких підходів є узагальнення. Встановлено, що здатність узагальнювати суттєво позначається на новизні



творчого продукту. Окрім того, зазначену здатність можна тренувати, використовуючи реальні чи абстрактні задачі. Таке тренування призводить до більш оригінальних творчих продуктів. До того ж, тренування на абстрактних проблемах більш ефективно в порівнянні з таким на реальних проблемах.

Безперечним є той факт, що на творчому потенціалі позначається життєвий досвід, уміння, сформовані в процесі розв'язування попередніх задач. Зокрема індивіди, які працювали впродовж короткого відрізка часу над складною задачею або тривалий час над простою задачею, демонструють вищі досягнення в розв'язуванні наступної задачі у порівнянні з тими, які працювали над попередньою задачею в протилежних умовах.

Резонно поставити запитання: скільки часу потрібно працювати в обраній галузі діяльності, щоб вийти на пік творчих звершень? Виконані дослідження вказують, що письменникам зазвичай потрібно 10 років. Дані щодо інших галузей поки що відсутні. Однак зазначений термін має слугувати маяком для тих максималістів, які очікують від учнів (які вивчають навчальний предмет впродовж, скажімо, п'яти років) аналогічних дивовижних результатів.

Причому не можна огульно стверджувати, що тренування однаково позначається буквально на всіх компонентах творчого потенціалу. Відомо, що творча самореалізація і впевненість пов'язані з наданням переваги творчому стилю у розв'язуванні проблем. Водночас впевненість у розв'язанні творчої задачі та надання переваги творчому стилю у розв'язуванні проблем корелюють лише ледь помітно. Окрім того, підготовка до творчої самореалізації (культивування творчого стилю в розв'язуванні проблем) жодним чином не призводить до приросту зазначеної вище впевненості.

Резонно поставити запитання: а чи можна учнів навчити розв'язувати істинно творчі (інсайтні) проблеми? Відповідь на нього є, щоправда, вона стосується лише проблем вербального характеру. Відповідь позитивна, хоча педагогічний вплив на розв'язування задач такого типу і характеру дає приріст не більше 25 %. Причому є підстави вважати, що з певною пересторогою цей результат можна поширити на інсайтні проблеми будь-якого характеру.

Щоб не виникало запитань стосовно піддатливості навчанню творчості, доречно зазначити, що вихідці різних національностей і культур практично однаковою мірою реагують на дію педагогічних ін'єкцій. Чого не можна сказати про галузі творчої діяльності. Зокрема більший приріст творчих здібностей спостерігається в навчанні творчості у галузі математики та образотворчого мистецтва в порівнянні з вербальною творчістю. Також не можна заперечувати безспірний факт впливу середовища на розвиток творчих здібностей індивідів. З урахуванням зазначеного,



не можна прирівнювати східну і західну культури у їхньому впливі на формування творчої особистості. Вихідці з цих культур середньостатистично відрізняються за творчими здібностями, зокрема і тому, що перебувають у взаємодії з різними мікросмосами, у яких можна самовиразитися. Так само не можна прирівнювати навчальне середовище з творчою атмосферою з середовищем без такої. На додаток до зазначеного можна сказати, що обставини, які передбачають формулювання широко розрізнених точок зору та ідей, які не ідеально узгоджені між собою, можуть стимулювати розвиток творчих здібностей, особливо серед емоційно біполярних осіб. Доречно зазначити, що ідея про те, що розлад настрою, особливо його біполярність, причиново пов'язаний із творчістю, пройшла випробування впродовж тривалого часу в психології. Аналіз підтверджує, що багато з наявних очевидностей мають лише кореляційний, а не детермінантний характер, а отже, є предметом для альтернативної інтерпретації, згідно з якою афективні розлади не відображаються безпосередньо на творчому потенціалі індивіда. Також відомі факти, які доводять позитивний вплив емоційного розладу на якість творчого продукту, зокрема поезії. Інтуїція підказує, що такий зв'язок можна відстежити і в інших галузях художньої творчості. Його легко можна побачити, аналізуючи діяльність осіб із певними фізичними чи психічними вадами. Але з висловом, що лише «обурення породжує поезію», мабуть, все ж не кожний поет погодиться. Окрім того, малоімовірно, що творчі звершення в науковій, технічній та організаційній творчості такою ж мірою пов'язані з емоційним розладом їхніх авторів. І це тому, що існує ще один генератор, який запускає творчу думку і штовхає її до досягнення творчих вершин. Цей генератор є нічим іншим як гіпоманією. Примітно, що обидва ці генератори живляться від одного і того самого «акумулятора», а саме – від потреби продукувати позитивні емоції, щоб нейтралізувати негативні (у першому випадку) чи їх примножити про запас (у другому). Відповідно до сказаного можна дійти висновку, що поводитися з цим «акумулятором» потрібно дуже обережно і обачно. Ці ігри є надто небезпечними в дитячому чи юнацькому віці.

Парадоксально, але факт, що на творчому потенціалі позначаються вікові зміни в почуттях індивідів.

Продовжуючи розкриття факторів впливу на розвиток творчих здібностей учнів, не можна не апелювати до численних досліджень, які свідчать про те, що творча самоефективність і творчі наміри повністю опосередковують вплив індивідуальних (мотивація, особистісні якості і здібності) та контекстуальних (соціальний вплив з боку однолітків і лідерів) факторів на творчі досягнення індивіда.

Природно припустити, що на процес розвитку творчого потенціалу учнів впливають наявність та особистісні якості їхніх уявних товаришів. Окрім того, учні, які



мають уявних товаришів, характеризуються нижчою самооцінкою в порівнянні з тими, у кого таких товаришів немає. І це не дивно, адже «начиняючи» творчими якостями ідеального товариша, такі учні критично оцінюють власний творчий потенціал, що спонукає їх до саморозвитку.

Також встановлено, що дитячі винаходи уявних світів чи паракосмосу (як й інша ігрова практика) можуть позитивно позначитися на творчості в зрілому віці.

Не можна недооцінювати вплив сімейної обстановки в ранньому віці обдарованих дітей на їхні подальші досягнення. Окрім того, у сім'ях, які зробили вагомий внесок у культурний розвиток, каталізатором індивідуального досвіду слугує взаємозв'язок інтеграції та диференціації. І це цілком закономірно, адже дитину з раннього віку необхідно привчати сприймати світ як єдине ціле, причому не втрачаючи здатності розрізняти його складові елементи. До зазначеного варто додати, що індивіди з великими творчими здобутками – це зазвичай перша або друга дитина в багатодітній сім'ї. Мають місце непоодинокі випадки, коли індивіди з помітними звершеннями у дорослому житті в ранньому віці втратили батьків чи покинули домівки.

Фізичні вправи, чого і потрібно очікувати, позитивно позначаються на ефективності творчої діяльності в процесі розв'язування задач. Також встановлено, що творчий потенціал є вищим після завершення помірних аеробних вправ у порівнянні з випадком, коли попередньо вправи не виконувалися, підтримується високим впродовж двох годин після таких вправ, а його різниця для першого і другого випадку є непомітною. Ці дані можна екстраполювати на випадок регулярних аеробних занять та творчого потенціалу не ситуативного, а константного характеру.

Відомий також вплив деяких фізіологічних препаратів на рівень творчого потенціалу загалом чи його окремих складових.

Той факт, що серед факторів розвитку творчого потенціалу особистості є чимало таких, які піддаються педагогічному впливу, спонукає констатувати, що серед необхідних змін у діяльності закладів освіти для обдарованих дітей провідне місце має зайняти створення умов для розвитку творчого потенціалу учнів і його реалізації в навчальній діяльності.

Завершуючи стосовно педагогічних засобів нівелювання кризи креативності, варто зазначити, що тривалий час фахівці вважали, що інтелектуальні здібності пов'язані виключно з пізнавальною діяльністю, навчанням, набуттям життєвого досвіду в спонтанних ситуаціях, чи навіть з науковим пошуком. Такий вузький погляд на інтелектуальні здібності не витримує жодної критики. Важливо, що навіть засвоєння того, що вже відомо, досить часто вимагає створення чогось нового. Розв'язуючи нетривіальну навчальну задачу, учням часто доводиться шукати



метод, якому їх не навчали, тобто творити, нехай, навіть, утворювати єдине ціле зі шматків уже відомого. З такою ж ситуацією людина часто стикається в повсякденному житті; не кажучи вже про професійну наукову діяльність, у якій засвоєння наявних наукових знань – це лише надводна частина айсберга. Досягнення нових наукових результатів є неможливим без виявлення прогалин, підвищення точності використовуваних раніше методів, конструювання власних оригінальних методик і моделей, а також узагальнення розширеного арсеналу наукових фактів тощо. Доходимо висновку, що в пізнавальній діяльності (у вузькому і широкому контексті) працюють як інтелектуальні здібності (у традиційному їх тлумаченні – аналітичні), так і творчі, тобто синтетичні. Проте, на жаль, усю палітру здібностей, що задіяні в пізнавальній діяльності, зарахували до класу інтелектуальних, не виокремлюючи їх аналітичну та синтетичну складові. Остання, по суті, відповідає за творчі аспекти пізнавальної діяльності, а отже, за своєю природою охоплює клас творчих здібностей.

Паралельно в науковий обіг було введено творчі здібності, з якими пов'язували (і досі не рідко пов'язують) здібності, що задіяні в роботі художників, музикантів, артистів тощо. Згубність такого методологічного підходу насамперед у тому, що його використання (хочемо ми цього чи ні) призводить до відкидання на узбіччя творчого аспекту в пізнавальній діяльності, грубого розмежування аналітичних і синтетичних здібностей, деформованого погляду на інтелектуальні здібності. Проте це ще не все. Відомі дослідження, у яких наводяться результати кореляційного зв'язку між інтелектуальними та творчими здібностями. До дослідження залучали індивідів різних як «творчих», так й «інтелектуальних» професій, а результати виявилися дуже полярними і розбіжними (у різних авторів). Як полярність, так і розбіжність можна пояснити. Якщо до дослідження залучають індивідів, у творчих здібностях яких, окрім синтетичної, є аналітична складова, то, неодмінно, кореляцію між творчими й інтелектуальними здібностями можна зафіксувати. Окрім того, чим більше аналітичного у творчих здібностях, тим більшим буде значення коефіцієнта кореляції. Водночас привертає увагу і той факт, що в окремих дослідженнях було зафіксовано негативний кореляційний зв'язок між зазначеними здібностями. А це є нічим іншим (за умови використання коректних методик) як доказом того, що окремі аналітичні та синтетичні здібності конкурують між собою. Розбіжність пов'язана з використовуваним інструментарієм і теоретичними засадами, на яких він конструювався. Однак і перше, і друге можна суттєво мінімізувати, якщо розглянути творчу (фактично мистецьку) діяльність крізь призму розумної поведінки митця.

Другий тип кризи виникає в разі перевантаження обдарованого індивіда завданнями, що розвивають інтелектуальні здібності без урахування його індивідуальних



пізнавальних потреб і закономірностей його власного розвитку. І це при тому, що вікові зміни компонентів обдарованості – це не просто деякий безперервний ріст інтелекту індивіда, адже вони мають закономірні вікові й особистісні характеристики, що забезпечують цей ріст. Причиною цього є відсутність знань як про індивідуальні пізнавальні потреби, так і про закономірності розвитку обдарованих індивідів. Зазначена відсутність постає наслідком того, що освітні проблеми обдарованих ще донедавна не перебували у площині педагогічних досліджень. Хоча можна згадати, що свого часу Виготський писав, що загальні закони педагогіки лише тоді й можуть бути науковими законами, коли залишаються однаково застосовними в усіх сегментах виховання, маючи на увазі, що виховання обдарованих і осіб з розумовими вадами свого часу вважалося екстериторіальним у педагогіці.

Окрім зазначеного, інтенсивний розвиток інтелекту неодмінно негативно позначається на фізичному, емоційному та особистісному розвитку обдарованих. Наведемо приклад про випускників спеціалізованих фізико-математичних шкіл. Ці юнаки (з IQ вище 150) можуть перекладати вірші з іспанської на японську, не послуговуючись українською мовою як посередником, але не здатні вступати в ефективні комунікації, створювати успішні сім'ї, нести відповідальність, тому що репертуар їхніх соціальних ролей дуже інфантильний. Домінування в розвитку індивідів інтелектуальної складової шляхом спеціалізованого навчання – це річ дуже підступна, насамперед тому, що порушується різносторонність і рівномірність розвитку інших важливих для життя компонентів психіки.

Уявімо спрощену схему структури особистості у формі геометричної фігури, у кутах якої розташовані інтелектуальний, емоційний, вольовий, фізичний і соціальний складові, і подивимося, що буде відбуватися з нею, якщо непропорційно до інших розвивати якусь одну область психічних процесів чи властивостей. Розвиваючи інтелект без пропорційного впливу на інші складові психіки, ми підсилюємо, навантажуюмо лише один кут. Що в такому разі відбувається з фігурою? Вона деформується. Так само деформується й особистість, якщо в процесі виховання обдарованих починають нехтувати фізичним навантаженням, соціальною, вольовою й емоційною діяльністю.

Але це не зупиняє нас у прагненні великих інтелектуальних звершень обдарованих. Окрім того, зазначене прагнення підкріплюється згубною практикою діагностики обдарованості, яка передбачає обстеження лише інтелекту індивіда. За такого підходу з поля зору випадають духовна й енергетична сфери особистості, що негативно позначається на достовірності отриманих даних і спричиняє необгрунтоване поміщення на передній план інтелектуальної сфери у складній структурі обдарованої особистості. За відсутності валідних інструментаріїв можна на



перших порах використати, наприклад, Колірний тест Люшера, Тест малювання дерева Коха й деякі інші проєктивні методики. У першому наближенні за таких умов діагностика зможе надавати інструментальну інформацію, з урахуванням якої можна вибудовувати індивідуальну програму розвитку обдарованого індивіда. Таке комплексне обстеження особистості (а не фрагментарної сукупності здібностей) допомагає більш точно визначити специфічні її риси, констатувати можливі аномалії, що зароджуються, видавати прогноз розвитку й кваліфіковані рекомендації. Такий методологічний підхід дійсно має сенс, оскільки обдарованість не функціонує сама по собі, оскільки вона завжди «вмонтована» в особистість.

Надмірна увага розвитку інтелекту обдарованих часто провокує в них інтелектуалізацію, захисний механізм, який може приймати форму бажання будь-що бути оригінальним. Так само як важко розпізнати без спеціальної діагностики, творчий чи невротичний початок має фантазія обдарованого індивіда, так само важко визначити, чи він розумово здібний, чи його міркування – це психологічний захист, що виконує регулятивну функцію, спрямовану на усунення тривожності, викликаной неврозом. В останньому випадку розвивати інтелект, заохочувати оригінальність – означає лише підсилювати невроз. Цей вид кризи (так само як і перший) небезпечний зниженням інтелектуальної активності та продуктивності індивіда, що приводить у підсумку до гальмування його розвитку загалом.

У результаті зазначеного, оскільки успішність навчальної роботи залежить від інтелектуальних здібностей, а їхній розвиток залежить від того, як індивід освоює передані йому в процесі навчання знання та уміння, перед педагогом постає завдання, з огляду на інтелектуальні здібності у їх різноманітні й індивідуальних особливостях, формувати їх дидактично обґрунтовано у належному напрямі, здійснюючи індивідуалізований підхід до учасників освітнього процесу.

Для визначення рівня навчання, на якому воно буде здійснюватися, достатньо виконати обстеження трьох складових інтелекту: вербальної, просторової та математичної. Щоб успішно вивчати предмети гуманітарного циклу, достатньо мати високий рівень вербальної складової. Щоб успішно вивчати предмети природничо-гуманітарного циклу, необхідно володіти на достатньому рівні вербальною та просторовою складовими. Щоб успішно вивчати природничо-математичні дисципліни, необхідно володіти вербальною, просторовою та формально-логічною (математичною) складовими.

У зв'язку зі сказаним необхідно вказати на два положення. Перше з них полягає в тому, що до складу здібностей людини входять суспільно вироблені, історично усталені операції, освоєння яких опирається на генералізацію істотних для певної сфери відносин. Друге з них полягає в тому, що здібності складаються не з набору



операцій, що входять до них, а задаються характером тих процесів, які є внутрішньою умовою перетворення цих операцій у здібності.

Здібності – це результат закріплення не способів дії, а *психічних* процесів, за допомогою яких дії регулюються. Здібності формуються в процесі взаємодії зі світом людини, яка володіє певними природними якостями. Для формування здібностей потрібно, щоб відповідні психічні процеси, як уже зазначалося, узагальнилися і стали в такий спосіб доступними для перенесення з одного матеріалу на інший, а після цього – закріпилися в індивіді. Узагальнені та закріплені результати такої взаємодії є «будівельним матеріалом» здібностей індивіда, які є сплавом вихідних природних якостей людини й результатів її діяльності. Таким чином, здібності, їх творчий характер істотно залежать від того, як відбувається описана генералізація.

Відправним пунктом розвитку здібностей людини є функціональна специфіка різних модальностей чутливості. Так, на базі загальної слухової чутливості в процесі спілкування людини з іншими людьми, здійснюваного за допомогою мови, у неї формується мовний, фонетичний слух, детермінований фонематичним ладом рідної мови. Суттєвим «механізмом» формування мовного (фонематичного) слуху – як закріпленої в індивідів здібності, а не просто слухового сприйняття як процесу – є закріплена генералізована (узагальнена) система певних фонетичних співвідношень. Генералізація відповідних відносин (завжди більш широка, ніж генералізація її складових) зумовлює можливість відділення загальних властивостей чутливості від даних конкретних сприйняття і закріплення цих властивостей чутливості в індивіді як його здібності. Спрямованість генералізації й, відповідно, диференціації тих, а не інших звуків (фонем), властива конкретній мові, визначає специфічний зміст або профіль цієї здібності. Істотну роль у формуванні здібностей до освоєння мови відіграє не лише генералізація (і диференціація) фонетичних відносин. Не менше значення має генералізація граматичних відносин. Істотним компонентом здібності до освоєння мови є здібність до генералізації відносин, що є основою словотвору й словозміни. Здібним до оволодіння мовою є той, у кого легко й швидко, на підставі невеликого числа проб, відбувається генералізація відносин, що є основою словотвору й словозміни, і в результаті – перенесення цих відносин на інші випадки. Загалом, властиві конкретному індивіду тонкість аналізу й широта генералізації, легкість і швидкість, з якою ці процеси відбуваються, утворюють вихідну передумову формування його здібностей (мовних, математичних тощо).

Здібність як інтегрована (на основі узагальнення) властивість особистості виражається в діях, що допускає їх перенесення з одних умов в інші, з одного матеріалу на інший. Узагальнення чи генералізація відносин є необхідним компонентом усіх здібностей, але в кожній здібності відбувається узагальнення інших відносин,



іншого матеріалу. Відповідно до цього факту доходимо висновку, що різні спеціальні здібності пов'язані з узагальненням різних відносин. Наявність швидкого й широкого узагальнення в одній сфері й одночасна відсутність його в іншій пояснюються тим, що узагальнення зумовлене аналізом, а ступінь диференційованості різних сфер у кожної людини різна.

Здібності розвиваються шляхом оволодіння змістом матеріальної та духовної культури суспільства. Вихідною передумовою для цього слугують уроджені задатки. У контакті індивіда з навколишнім світом, у процесі поступового освоєння досягнень попереднього історичного розвитку людства задатки перетворюються в різноманітні здібності. Уже перші прояви задатків перетворюють їх в елементарні здібності. Разом із тим, кожна здібність постає задатком для подальшого свого розвитку та розвитку споріднених здібностей. Кожна здібність, проявляючись, разом із тим, розвивається, переходить на вищий щабель, а її перехід на вищий щабель відкриває можливості для нових, більш високих її проявів. Як бачимо, розвиток будь-якої здібності відбувається по спіралі: реалізація можливостей, які представляють здібність цього рівня, відкриває нові можливості для розвитку здібностей більш високого рівня. Загалом, здібності людини характеризуються діапазоном можливостей до освоєння нових знань, їхнього застосування, їх творчого розвитку, які відкриває освоєння цих знань.

У роботі з обдарованими важливо не лише правильно розвивати їхні здібності, а й враховувати парадигмальну тезу готовності обдарованих до засвоєння знань. Психологи школи Рубінштейна довели, що зовнішня причина (підказка експериментатора) допомагає обстежуваному розв'язати задачу залежно від того, наскільки він самостійно просунувся вперед у процесі аналізу та синтезу розв'язуваної задачі. І якщо зазначене просування незначне, то обстежуваний не зможе адекватно використати допомогу ззовні. У цьому проявляється своєрідна діалектика розумового розвитку: чим ближче сам індивід наблизився до успішного розв'язку задачі, тим меншої допомоги він потребує ззовні і тим легше її реалізувати. І чим далі він від правильного розв'язку, тим більше він потребує допомоги ззовні і тим важче її реалізувати. Допомога ззовні допомагає індивіду відповісти на запитання, яке він уже для себе сформулював. І це один із проявів тих внутрішніх умов як основи розвитку, через які заломлюються всі зовнішні впливи. Формуючись і змінюючись у процесі розвитку, внутрішні умови зумовлюють те специфічне коло зовнішніх впливів, під вплив яких певне внутрішнє явище чи процес можуть потрапити. Звідси випливає виняткова роль власної діяльності, а також активності індивідів у процесі їхнього навчання та виховання.

Так, Фелдхузен вказує на значення освітньої практики в розвитку інтелекту. Значений автор відводить особливе місце у розвитку інтелекту навчальним стилям.



Підтвердження цієї думки знаходимо у Стернберга, за результатами дослідження якого ті учні, які хоча б впродовж короткого відрізка часу навчалися з використанням методів, які відповідали типу їхніх здібностей і стилю їхнього навчання, накопичення життєвого досвіду, добивалися більших успіхів і використовували власні здібності з більшою продуктивністю, ніж ті, яких навчали методами, які не відповідають їхнім здібностям і стилю інтелектуальної діяльності.

Описані засади розвитку інтелектуальних здібностей, рекомендації щодо врахування у використовуваних методах навчання стилю пізнавальної діяльності учнів, вимога забезпечення їхньої внутрішньої готовності до засвоєння знань оптимістично налаштовує нас у розв'язанні проблеми ефективного розвитку компонентів обдарованості в обдарованих. Проте Петерс зібрав документи про освіту у більше, ніж 1000 дітей і порівняв їх з такими самими у їхніх батьків і прабабків. Виявилось, що академічні результати дітей у середньому закономірно відхиляються в тому ж напрямку від середини, як і академічні результати батьків, тобто в середньому діти більш інтелектуально здібних батьків виявлялися більш здібними, а діти менш здібних батьків – менш здібними. Збіг між середніми оцінками прабабків і онуків був лише дещо меншим. Зазначене переконливо доводить, що на рівні інтелекту насамперед позначається спадковість. Вплив виховання й середовища при цьому є не більшим, ніж надбудовним фактором. Проте не можна опускати руки. Задатки як передумова здібностей є в усіх психічно нормальних індивідів. Але важливо зважати на дві обставини. По-перше, задатки у всіх потенційно різні. По-друге, задатки потрібно розвивати та вчасно перетворювати в здібності. Якщо упустити цей час, то потім розвинути на їх основі помітного рівня здібності буде досить важко, а іноді – майже неможливо. Нехай кількість нейронів задається генетично. Однак зв'язки між ними утворюються в процесі набуття життєвого досвіду. Правильне навчання (поєднання різних фактів) сприяє утворенню розгалуженої нервової сітки. Засвоєння фактів з оголеними радикалами сприяє виробленню підсвідомої звички шукати зв'язки між ними. А це вже ознака рівня інтелекту.

Важливо виходити з того, що інтелект – це здатність заповнювати прогалину між двома описами, за неповним обрисом предмета відтворювати його повне зображення, поєднувати предмети, явища та події причиново-наслідковим зв'язком, пристосовуватися до нових умов, утворювати логічні зв'язки, розуміти та продукувати правильні висновки, оперувати семантичними категоріями, прогнозувати можливе, свідомо вибирати, комбінувати тощо.

Загалом, прискорюючи навчання обдарованих, розширюючи навчальні програми для них, надаючи їм додаткові освітні послуги у формі спеціальних програм або залучаючи їх до позашкільної діяльності, маємо пам'ятати базовий принцип усієї цієї роботи – принцип відповідальності за майбутнє тих, для кого ми це робимо.



Ефективність навчання та виховання обдарованих і розвиток інтелектуальної складової їхньої обдарованості залежать від того, наскільки свідомо вони засвоюють знання. Проілюструємо зазначене на прикладі вивчення навчальних дисциплін природничого циклу.

Насамперед учні мають відчувати ієрархічну силу різного роду фактів у структурі наукових знань. За типологією наукові факти поділяються на ті, які є узагальненням емпіричних даних, і ті, що є логічним наслідком перших. Тоді уточнення перших приводить до докорінних змін у структурі знань, а заміна других – лише до перегляду окремих наукових положень.

Актуальним є усвідомлення принципової можливості пізнання світу. Пізнаючи, ми фактично не замислюємося над тим, завдяки яким здатностям людина наділена спроможністю пізнавати те, що відбувається довкола неї. Це її здатність суб'єктивно сприймати об'єктивні сигнали та розрізняти їх за інтенсивністю, екстенсивністю і часовою протяжністю. У тих випадках, коли органи відчуття людини не справляються з цим завданням, ми конструємо різного роду засоби фіксації, вимірвальні прилади тощо, трансформуючи об'єктивні сигнали у форму, що є придатною для сприйняття органами наших відчуттів. І людський геній у цьому випадку полягає у винайденні технічних засобів, здатних відреагувати на об'єктивні сигнали та трансформувати їх у форму, що є вловимою для відчуттів людини. Проте цього явно не достатньо, щоб пізнати світ у сенсі його розуміння, а не володіння окремими даними, які відображають його властивості. Пізнати можна лише пізнаване. У нашому випадку першою умовою зазначеної пізнаваності є можливість фіксування об'єктивних сигналів і розрізнення їх за інтенсивністю, екстенсивністю та протяжністю. Другою умовою пізнаваності світу є той факт, що явища та процеси у світі перебувають у стані закономірного зв'язку. Зазначений зв'язок дає змогу встановити причину досліджуваного явища і спрогнозувати наслідки його протікання за певних різних умов. Ті явища, які на певному етапі розвитку науки, не поміщаються в логічний лінійний ланцюг, прийнято називати аномальними. Проте зазначена аномальність зникає, щойно вдається виявити явища: перше з них спричинило згадане «аномальне»; друге виявилось його наслідком. З огляду на зазначене доцільно відмітити, що зазначена логічна послідовність явищ є логічною лише тому, що ми про цю логічність судимо на основі оточуючого світу, який спостерігаємо. Інший порядок явищ чи відсутність певного явища у звиклій для нас їх послідовності неодмінно приводить до формування іншої логіки світобудови. Це легко продемонструвати учням, вилучивши з розгляду, скажімо, явище інерції.

У процесі навчання обдаровані мають справу з об'єктивними та суб'єктивними чинниками складності пізнання. Процес пізнання ускладнюється тим фактом, що



природні явища не існують попарно ізольованими від інших, а отже, щоб їх дослідити, їх потрібно насамперед або ізолювати від інших, або ж нівелювати вплив зовнішніх явищ на досліджувані. Процес пізнання ускладнюється недосконалістю органів відчуття людини, їх чутливістю та точністю. Варто зауважити, що наукові факти не можуть бути абсолютно точними, а знання абсолютно вичерпними.

Немає сумніву в тому, що чим точнішими знаннями володіє людина, тим потенційно більш ефективною є можливість їх практичного використання. Проте досягти ідеалу майже ніколи неможливо, а отже, доводиться послуговуватися «недосконаліми» теоретичними знаннями в аспекті їх практичного використання. Таке використання не лише задовольняє прагматичні потреби людини, а й слугує критерієм істинності наявних теоретичних знань.

Природні явища пізнаються зазвичай у три етапи. На першому етапі ставиться завдання відкрити явище, тобто описати його якісно. На другому етапі ставиться завдання дослідити явище – тобто з'ясувати кількісні характеристики його перебігу. На третьому етапі явище пояснюють. Однак пояснити явище, як часто вважають, не означає зробити логічно зрозумілою послідовність досліджуваного явища і тих, які воно спричиняє. Пояснити явище означає знайти закономірний зв'язок між ним та іншими, уже відомими явищами.

Наукові знання здобуваються насамперед шляхом встановлення емпіричних фактів. Після цього наявні факти систематизуються й узагальнюються, коли за групою явищ причинного характеру відшуковують єдино можливий наслідок, або за явищем наслідкового характеру відшуковують найбільш імовірну групу явищ, що його спричинила. Результати отриманих теоретичних узагальнень поділяють на достовірні й вірогідні наукові знання.

Природні явища відкривають двома шляхами. Часто зазначені явища відкривають цілком випадково: досліджуючи одне явище, натрапляють мимовільно на інше. Натомість відкриттю природного явища зазвичай передує серйозна аналітична робота, яка завершується формулюванням припущення (гіпотези) щодо існування певного явища. Формулювання гіпотези продовжується після відкриття явища, коли постає завдання дослідити його, тобто з'ясувати його перебіг, зв'язок з іншими явищами тощо. Припущення гіпотетичного характеру висловлюються тоді, коли виникає здогадка про існування певного явища, коли визріває ідея щодо зв'язку певного явища з іншими явищами, коли хочуть встановити групу явищ, які породжують досліджуване явище, а також тоді, коли шукають форму закономірного зв'язку досліджуваного явища з іншими явищами. У результаті учні переконуються в тому, що процес здобуття наукових знань розпочинається з формулювання гіпотези, вимагає її перевірки та завершується доведенням чи спростуванням висловленого припущення.



Немає сумніву в тому, що чим ширше коло явищ охоплюється гіпотезою, тим більш універсальною та ціннішою вона є. З огляду на це стає очевидним, що останнім етапом у розвитку природничих наук має бути експериментальна перевірка універсальної гіпотези, що охоплює нескінченну кількість природних явищ у нескінченній кількості зв'язків між ними.

За характером емпіричні факти можуть бути принципово новими або наслідком узагальнення встановлених до цього фактів. У першому випадку на факти потрібно дивитись як на наукові відкриття та шукати зв'язки виявленого явища з іншими явищами. У другому випадку наукові факти або підтверджують узагальнення до цього встановлених фактів, або його спростовують, що вимагає або вдосконалення наявної теорії, або заміни її на принципово іншу.

Усі математичні співвідношення в природничих науках, зокрема у фізиці, можна умовно поділити на три групи. До першої групи доцільно зарахувати математичні співвідношення, які вводяться, скажімо у фізику, як означення, тобто такі, які вказують на математичний зв'язок між величинами. Якщо говорити про точність таких співвідношень, то вони є математично абсолютно точними в межах тієї картини світу, у якій вони введені. Однак за цією математичною строгістю приховується фізична невизначеність. У цьому контексті розглянемо зв'язок між такими фізичними величинами як маса тіла, його прискорення та прикладена до нього сила. Користуючись відомим математичним співвідношенням між цими величинами, можна легко обчислити третю, коли відомі дві інші. Але, стосовно фізичної суті зв'язку між зазначеними величинами, переконуємо учнів, що не все так просто. З фізичної точки зору твердження на кшталт: «маса тіла прямо пропорційна силі, яка діє на нього, і обернено пропорційна прискоренню, яке воно дістає внаслідок зазначеної дії», «сила, яка діє на тіло, прямо пропорційна його масі та прискоренню, отриманому тілом внаслідок зазначеної дії» і «прискорення тіла прямо пропорційне силі, яка діє на нього, і обернено пропорційне його масі» зовсім не є тотожними. Перше твердження позбавлене будь-якої фізичної суті та є не більш ніж математичним співвідношенням, що дає змогу обчислити силу, яка діє на тіло, коли відомі маса цього тіла та прискорення, якого воно набуло внаслідок зазначеної дії. Друге твердження, окрім математичної інформативності, не позбавлене й фізичної суті. Дійсно, сила, яка діє на тіло, прямо пропорційна добутку його маси та прискорення, з яким рухається тіло. Але ця сила не є зовнішньою стосовно тіла, а його внутрішнім надбанням внаслідок руху з прискоренням. Тобто це сила інерції, якої набуло тіло. Прискорення не є прискоренням, якого набуло тіло під дією цієї сили, а навпаки – це прискорення, що спричинене дією певної зовнішньої сили, яка породжує згадану вище силу інерції. Третє твердження, слугуючи математичним



засобом для обчислення прискорення тіла, коли відомі його маса та сила, яка діє на тіло, наповнене фізичною суттю. Прискорення тіла є наслідком, причинами якого є його маса та сила, яка діє на нього. Зазначене має переконати учнів, що аргумент і функція, причина та наслідок у математичних співвідношеннях не несуть жодного навантаження, поки ними вільно користуються, не заглиблюючись у фізичну суть цих співвідношень. Якщо таке вільне поводження з математичними формулами не приховує жодної загрози для обчислення значень фізичних величин, то для розуміння фізичних явищ це є вкрай небезпечно.

Математичні співвідношення між фізичними величинами отримують також, оперуючи числовими значеннями досліджуваних величин, одержаних емпіричним шляхом. Зазначені математичні співвідношення називають емпіричними формулами. Оскільки за результатами вимірювань досліджуваних величин отримують їх наближені значення, то і характер залежності однієї величини від іншої (чи декількох інших) може математично передаватися лише наближено. Збільшення точності вимірювання може призвести до суттєвої зміни форми математичного зв'язку між досліджуваними величинами. У найпростішому випадку емпіричну формулу шукають для двох досліджуваних величин, причому довільно змінюють значення однієї величини та спостерігають за змінами іншої величини (фактично вимірюють її числові значення). Після цього, щоб отримати первісне уявлення про характер залежності між досліджуваними величинами, графічно представляють емпіричні дані. Для більш точного відображення характеру зазначеної залежності використовують спеціальні математичні прийоми. Про точність такого математичного опису зв'язку між величинами сказано вище. До зазначеного варто додати, що отримані в такий спосіб математичні співвідношення обмежені діапазоном числових значень вимірюваних величин. Не рідко буває, що у різних діапазонах значень вимірюваних величин характер залежності між ними дещо або доволі різний.

До третьої групи математичного опису залежності між фізичними величинами можна зарахувати формули, отримані шляхом дедуктивних міркувань. У таких випадках фізики-теоретики постулюють одне чи декілька положень (зазвичай інтуїтивно), і на їх основі, виконавши низку математичних перетворень та використавши усталені наукові факти, приходять до математичних формул, які мають гіпотетичний характер, поки не будуть підтверджені емпірично. Варто зазначити, що емпірична перевірка висновків теоретичної фізики не завжди дає позитивний результат. За умови досконалих засобів вимірювання постає потреба переглянути вихідні постулати теоретичних висновків. Не можна нехтувати також тим фактом, що точності вимірювальних засобів може не вистачати для об'єктивної перевірки отриманих теоретично виведених співвідношеннях



прагнуть охопити широкий діапазон зміни аргументу, але причому втрачається точність, тобто відповідність емпірично отриманих і теоретично обчислених даних. Таким чином, отримують найсуттєвіші наукові результати, які часто можуть мати навіть революційного характеру.

Немає сумніву в тому, що володіння учнями наведеною вище інформацією сприяє більш свідомому засвоєнню ними природничих знань, усвідомленню місця кожного фізичного тощо закону в їх ієрархічній піраміді нашої світобудови.

Оскільки співвідношення між числовими значеннями деякої обмеженої кількості фізичних величин встановлюються при рандомізації впливу всіх інших фізичних чинників, то коректно користуватися ними можна за дотримання умов, які створювалися в процесі експерименту.

Ми є свідками інколи не зовсім коректного використання термінів «закон» і «закономірність». Якщо говорити про фізичні закони, то такими варто називати математичні співвідношення, які є математично абсолютно точними та фізично універсальними, тобто такими, на які не накладаються жодні обмеження, окрім того, що вони формулюються для ідеальних об'єктів. Безперечно, що відхилення реального об'єкта від ідеального має своїм наслідком не абсолютно строгу відповідність математичного опису зв'язків між величинами, охопленими законом, і отриманих емпіричних даних. Усі інші математичні співвідношення між числовими значеннями досліджуваних величин доцільніше називати закономірностями. Типовим прикладом закономірностей є емпіричні формули в природничих науках. З закономірностями ми зустрічаємося в соціальних науках, властивості об'єктів вивчення у яких не піддаються вимірюванню, а лише встановленню кількісних значень їх якісної протяжності.

На практиці ми користуємося менш строгим, але більш зручним критерієм диференціації наукових законів і закономірностей. Якщо говорити про фізичні закони та закономірності, то там, де проглядаються фізична суть і математична недосконалість, маємо справу із закономірністю. Коли ж фізична суть не чітка, але наявна математична строгість, маємо справу з законом.

Завершуємо наведений вище перелік методичних порад необхідністю розширення можливостей емпіричної складової під час вивчення природничих наук. Аналіз свідчить, що емпірична складова природничих наук представляється дещо однобічно. Стосовно фізики є підстави констатувати, що лабораторні роботи зводяться переважно до визначення числових значень фізичних констант або коефіцієнтів у законах і закономірностях. За такої реалізації емпіричної складової процесу вивчення фізики поза увагою залишається встановлення математичного характеру залежності між числовими значеннями фізичних величин. А це одне із завдань фізики



як експериментальної науки, яке особливо актуалізується, коли йдеться про навчання обдарованих учнів. До того ж, практичні здібності, окрім зазначеного, асоціюються з умінням перетворювати теорію в практику і знаходити для абстрактних ідей практичне застосування.

Дбаючи про те, щоб обминути інтелектуальну кризу обдарованих, маємо пам'ятати про те, що одну і ту саму діяльність різні індивіди можуть виконувати однаково успішно, залучаючи до роботи різне поєднання здібностей.

Третій тип кризи виникає, коли особистісна рефлексія, яка забезпечує саморегуляцію індивіда, починає домінувати над інтелектуальною. Це призводить до негативного «Я-образу» і, як наслідок, – до згасання мотивів до напруженої інтелектуальної праці, до гальмування розвитку компонентів обдарованості.

Літературні дані свідчать про те, що обдаровані відрізняються особливо розвиненою рефлексією не лише від звичайних однолітків, а й від необдарованих дорослих. Це можна пояснити тим, що обдаровані загалом краще диференціюють подразники будь-якої природи, у них краще розвинений аналіз (зокрема, ситуаційний). Досвід підтверджує, що в більшості обдарованих рефлексія – це не дифузійне й не мимовільне явище.

Загалом виділяють два види рефлексії – інтелектуальну й особистісну.

Інтелектуальна рефлексія проявляється на рівні інтелектуального контролю. Вона пов'язана з усвідомленням власних інтелектуальних здібностей, формуванням регулятивних розумових процесів і припускає можливість довільного керування індивідом своїми когнітивними ресурсами. Це проявляється, *по-перше*, у відстеженні ходу протікання інтелектуальної діяльності, усвідомленні пізнавальних якостей, їх слабких і сильних сторін, *по-друге*, – у виявленні й використанні прийомів регуляції роботи інтелекту, зміни стратегій опрацювання інформації, стимулюванні чи стримуванні інтелектуальних операцій, прогнозуванні та плануванні.

Особистість, яка формується, вступає в складні, іноді навіть суперечливі, відносини зі структурними складовими своєї психіки та оточуючими. Зазначене супроводжується специфікою розвитку особистісної рефлексії. Обдарований індивід зазвичай говорить і паралельно оцінює те, що говорить, як говорить і чи відповідає це очікуванням оточуючих. Неважко здогадатися, що слова та вчинки обдарованих досить часто не відповідають очікуванням співрозмовників, викликають реакцію нерозуміння або відторгнення. До того ж, спостереження показують, що реакція обдарованих на власні слова та вчинки часто буває двоїстою, а часом – суперечливою.

Мимоволі обдаровані індивіди порівнюють себе з однолітками й часто розцінюють результати цього порівняння не на свою користь. У них формується комплекс



неповноцінності. «Я – не такий як всі, виходить, я гірший». Проблема посилюється тим, що обдарований усвідомлює різницю між своїми здібностями й реальними фізичними можливостями свого тіла. Таким чином, обдарований росте й розвивається, постійно відчуваючи невідповідність між «собою й собою», «собою й оточуючими». Це навантаження часом виявляється непосильною ношею для психіки, адже воно не лише деформує особистість, а й руйнує компоненти обдарованості.

Усе сказане вище дає змогу розцінювати інтелектуальну рефлексію як фактор позитивного зворотного зв'язку, а особистісну рефлексію – як фактор негативного зворотного зв'язку в механізмі саморегуляції. Отже, якщо функція інтелектуальної рефлексії полягає в тому, щоб стимулювати розвиток компонентів обдарованості, то функція особистісної рефлексії – гальмувати, перешкоджати цьому розвитку. Саме про це писав Ейнштейн: «До пори, до часу я не думаю про те, чи гарна моя робота і як її оцінять інші. Я навіть не перечитую її, тому що знаю – перечитавши, викину у вогонь».

За цього типу кризи обдарований не хоче, *по-перше*, відповідати пред'явленим еталонам, а *по-друге*, – виробляти власні. У цьому контексті доходимо висновку, що компоненти обдарованості будуть зміцнюватися, успішно проходити кризові стани, якщо будуть зроблені акценти на таких позиціях:

- щоб запобігти кризі першого типу потрібно надавати індивіду можливість бути суб'єктом власної діяльності та розвивати індивідуальний пізнавальний досвід;

- щоб уникнути кризи другого типу потрібно розвивати поряд з інтелектуальною сферою обдарованої особистості її фізичну, емоційно-вольову, соціально-комунікативну сфери, оскільки закони розвитку для обдарованих і звичайних індивідів принципово ті самі;

- щоб уникнути кризи третього типу потрібно досягти виховними засобами оптимального співвідношення особистісної й інтелектуальної рефлексії в кожному конкретному випадку, з кожним конкретним індивідом.

Таким чином, системний підхід відкриває не лише нові перспективи у сфері вивчення феномена обдарованості, а й намічає шляхи для побудови концептуально нових розвивальних освітніх програм для обдарованих.

Окрім того, зазначене вище спонукає особливо наголосити на нашій відповідальності за розвиток обдарованої особистості. По-перше, це відповідальність перед індивідом за його різнобічний і гармонійний розвиток та щасливе майбутнє. По-друге, це відповідальність перед державою за виховання повноцінного, зрілого громадянина, готового приймати рішення, нести відповідальність тощо. Так, важко уявити, щоб обдарована людина, цілком занурена у свою предметну сферу, була



щасливою у цій своїй ізоляції, а ще сутужніше уявити, що така людина може принести реальну користь своїй державі.

Напрацьовано чимало методів підвищення й зміцнення самооцінки обдарованих. Вони є загальноновизнаними й описаними в багатьох роботах. Загалом, це створення умов, які сприяють розвитку творчого потенціалу та його реалізації в діяльності. Відомо, що учні, які знають про наявний у себе талант, проявляють сильну мотивацію до цієї галузі людської діяльності.

Індивіди значно краще мотивуються тоді, коли вони розв'язують завдання, які обрали самі.

Ефективно розвивати здібності у процесі діяльності без проявленого інтересу до неї практично неможливо. Варто зауважити, що між розвитком здібностей та інтересами існує взаємозв'язок. З одного боку, розвиток здібностей відбувається в діяльності, що стимулюється інтересами, а з іншого – інтерес до певної діяльності підтримується її успішністю, яка зумовлена відповідними здібностями. Цей взаємозв'язок не виключає, звичайно, можливості протиріч між інтересом до певної діяльності, схильністю до неї і здібностями. Іноді мають місце випадки, коли в учня формуються інтереси, які не відповідають його здібностям. Однак це стосується переважно слабо виражених здібностей. Буває і навпаки, коли помітні здібності не підтримуються відповідним інтересом. Загалом, значні здібності визначають покликання людини, яке формує спрямованість її інтересів.

Спрямованість інтересів обдарованих пов'язана з їхнім професійним вибором. Але чи означає це, що вибір професії повністю визначається спеціальною обдарованістю? Звісно, ні, оскільки вона не пов'язана однозначною залежністю з окремими конкретними видами професійної діяльності. Таким чином, невідомо, коли і як відбудеться професійне самовизначення дітей, які виділяються високими розумовими здібностями та розмитим (що переважно характерно для обдарованих) інтересом. Насамперед це полягає в тому, що деяким із них досить важко якось себе обмежити. Відомості про долі таких дітей показують, що більш перспективними є ті випадки, коли ранній розвиток інтелекту поєднується з виявленням певних спеціальних здібностей. На думку Лейтеса, загальні розумові здібності без тяжіння до певної галузі діяльності можуть виявитися безплідними. У результаті не менш актуальною постає проблема ефективного навчання осіб з невиявленою обдарованістю, розв'язання якої серед іншого потребує врахування їхніх освітніх запитів та особистісних характеристик.

Дослідження різних видів спеціальної обдарованості проводяться переважно у зв'язку з професійною орієнтацією й виявленням професійної придатності. Однак і спеціальна обдарованість не є єдиним чинником, що визначає вибір діяльності,



як не є вона і єдиним фактором, що визначає успішність виконання діяльності. Так, якщо під обдарованістю розуміти сукупність усіх якостей людини, від яких залежить ефективність її розумної поведінки, продуктивність її діяльності, то в це поняття включається не лише інтелект, а й всі інші властивості й особливості особистості, зокрема її моральної, емоційної, енергетичної сфери, темпераменту тощо.

Проте далеко не все так однозначно. Так, Бенбоу та ін. проаналізували детермінанти навчальних досягнень у групі, де прискорено вивчали математику. Було встановлено, що серед чинників навчальних досягнень з математики мотивація посідає третє місце після якості викладання та домашньої обстановки.

Зокрема Ландау досліджує зв'язок між мотивацією до навчання й академічним статусом учнів, залучивши до дослідження осіб, які виявили бажання бути зарахованими до інституту для обдарованих, і тих, які до зазначеного інституту не були зарахованими. З'ясувалося, що рівень зазначеної мотивації у зарахованих і не зарахованих до інституту був різним. Згідно з результатами дослідження можна дійти висновку, що статус обдарованого заохочує різні компоненти мотивації. Мотивація до наполегливої навчальної діяльності позитивно позначається на окремих компонентах обдарованості.

У процесі еволюції в людини сформувалися двоякого роду пізнавальні потреби. Перші пов'язані з проблемою виживання, а саме з пристосуванням до навколишнього середовища та його зміною, а другі насамперед пов'язані з прагненням усвідомлення місця людини у світі та тих явищ і процесів, що в ньому відбуваються. І хоча пізнавальні потреби другого роду не є прагматично спрямованими, їх задоволення сприяє пристосуванню людини до навколишньої дійсності та її зміні. Хронологічно пізнавальні потреби першого роду передували пізнавальним потребам другого роду. В онтофілогенетичному розвитку індивіда еволюція пізнавальних потреб цілком себе повторює. Це означає, що допоки в індивіда не сформована пізнавальна потреба прагматичного роду, формувати пізнавальну потребу другого роду передчасно, а отже, не ефективно. Разом із тим, до закладів освіти учні приходять уже з частково сформованими пізнавальними потребами другого роду. В окремих випадках рівень сформованості такого роду пізнавальної потреби може сягати такої величини, що такі індивіди здатні милуватися дивовижністю світобудови. Окрім того, іноді вони стають байдужими до прагматичної цінності отримуваних ними знань. У результаті постає фундаментальна дидактична проблема. Як організувати освітній процес у середовищі учнів з домінуючими потребами різного роду? Чи варто спрямовувати зусилля на те, щоб «підтягнути» до вищого рівня пізнавальні потреби в одних і «заземлити» пізнавальні потреби в інших? Не володіючи необхідними для коректної відповіді на поставлене запитання даними, інтуїтивно



покладемося на «золоте правило дидактики»: істину в освітньому процесі часто варто шукати між двома альтернативами.

Встановлено, що пізнавальна потреба провокується вираженням почуттям задоволення від розумової діяльності. Натомість розумова діяльність, спричинена не обов'язком, не оцінкою, не прагненням перемогти на конкурсі, а власною пізнавальною потребою, супроводжується діяльністю центра позитивних емоцій індивіда. Ті психічні процеси, які відбуваються на тлі позитивних емоцій, протікають більш інтенсивно. Розвиток здібностей індивіда, в якому задіяні різні психічні процеси, відбувається більш ефективно в процесі залучення індивіда до розумової діяльності, що мотивована його власною пізнавальною потребою. Можна змусити учня працювати чи домогтися від нього навіть високих академічних результатів. Але індивідом з високим рівнем здібностей від такого тиску він не стане. Необхідність позитивних емоцій, почуття задоволення від діяльності – це жорстка умова для розвитку будь-яких здібностей. Таким чином, цілком можливо, що талановитий педагог не той, хто володіє якоюсь особливою методикою, хто може заставити учнів працювати, а той, хто вміє в кожного учня викликати почуття задоволення, яке породжує та живить пізнавальну потребу, без якого немає ефективного розвитку здібностей.

Як уже зазначалося, діти народжуються не з готовими здібностями, а лише із задатками, тобто анатомо-фізіологічними передумовами, які можуть перетворитися (а може й ні) у здібності. У багатьох дітей задатки так і не стають здібностями. Таким дітям годинами розтлумачують ази математики або мови, а вони не розуміють. І таких дітей у наших школах чимало. Спочатку вони намагаються вчитися. Але навчання йде важко, без радості. Рік, два, можливо три – і в дитини зникає бажання вчитися, а натомість виникає почуття ненависті до школи (не люблять школу, щоправда, і здібні діти, проте вже з інших причин). Як же отримані від природи задатки перетворити в здібності? Фахівці погоджуються з тим, що для розвитку здібностей потрібна відповідна діяльність. Чи так це? З'ясувалося, що не будь-яка діяльність ефективно розвиває здібності, а лише та, в процесі якої виникають позитивні емоції. Якщо багато працювати з дитиною, то її можна чомусь навчити, можна навіть домогтися хороших оцінок, але, щоб розвивалися її задатки та формувалися здібності, потрібно, щоб їй самій подобалося це робити, щоб вона прагнула це робити, тим самим задовольняючи потребу, що виникла в неї, – пізнавальну потребу – і підтримуючи цю діяльність вивільненим позитивним емоційним фоном.

Вибудовуючи освітню політику в контексті навчання обдарованих, не можна обійти увагою проблему організації інтелектуальних змагань в освітньому процесі, у закладі освіти. З огляду на це, уваги заслуговує ставлення обдарованих до різного роду змагань. Визначають декілька позицій, що відображають користь змагального



руху серед них. Зокрема змагання мотивує їх на вищі досягнення, дає змогу визначити рівень власних можливостей і виробити впевненість у наявності власних здібностей.

Одним зі способів реалізації стратегії прискореного та збагаченого навчання є створення для обдарованих спеціалізованих закладів освіти різного спрямування. У наші дні такі заклади освіти, які відкриваються на тлі ліцеїв, гімназій, колегіумів тощо, набувають дедалі більшої популярності. Їх діяльність має будуватися на низці принципів:

1. Знаходження точок росту. Для ефективного навчання, виховання і розвитку обдарованого індивіда заклад освіти зобов'язаний знайти його сильні сторони й надати йому можливість їх реалізувати, відчувти смак успіху й повірити у свої можливості. Тоді й лише тоді в індивіда з'явиться інтерес, розвинеться мотивація, які є необхідною умовою його успіху.

2. Виявлення індивідуальних особливостей обдарованих. Спеціальна обдарованість і талант до певної діяльності не завжди лежать на поверхні, тобто вони можуть бути непомітними для «неозброєного ока».

3. Заняття за індивідуальним розкладом. Використання точок росту обдарованого індивіда створює можливість індивідуальної швидкості його просування з різних дисциплін. Кожному потрібно надати можливість вивчати навчальні предмети навчального плану не обов'язково зі своїми однолітками, а з тими, з ким конкретний учень перебуває на одному рівні знань, умінь і здібностей.

4. Малі розміри навчальних груп. Навчальні групи кількісно не можуть перевищувати 10 осіб. Лише в такому разі можна реалізувати справді індивідуалізований підхід і забезпечити навчання учнів за індивідуальним розкладом.

5. Постійна допомога. Така допомога передбачає як індивідуальні заняття з фахівцями, так і використання різного роду технічних засобів на заняттях.

6. Заохочення самостійності та наполегливості. Ефективність освітнього процесу в закладах освіти для обдарованих не мислиться без їхньої здатності самостійно, не озираючись на інших обирати сферу своєї діяльності й наполегливо рухатися вперед до виставленої мети.

7. Навчальні програми, що відкривають простір для творчості. Навчальні програми для обдарованих мають надавати можливості для самостійної роботи та розгляду складних світоглядних проблем.

8. Організація занять у «вільному класі». Цей тип занять, який є можливим за невеликих розмірів навчальних груп, передбачає переміщення учнів під час занять, утворення груп, зайнятих різними проблемами, і відносно вільний вибір учнями персональних завдань.



9. Стиль педагога – це спільна творчість з учнями. Педагог у роботі з обдарованими прагне не стільки до того, щоб передати їм певну сукупність знань, скільки до того, щоб допомогти учням дійти самостійних висновків. Такий підхід передбачає відсутність однозначних оцінок правильності, еталонів правильної відповіді.

10. Підбір педагогів. Підбір педагогів ґрунтується не лише на їхній компетентності й умінні знаходити підхід до учнів, а й на особистій творчості, яскравості кандидата.

11. Робота з батьками. Батькам надається не банальна інформація про їхніх дітей, їхні сильні та слабкі сторони, а також перспективи розвитку.

12. Формування коректних відносин між учнями. Установка на змагання не має переходити в агресивні форми поведінки учнів. У результаті рішуче табу накладається на будь-яку вербальну чи фізичну агресію.

13. Індивідуальна психологічна допомога. Навіть за раціональної організації освітнього процесу не можна виключити виникнення різного роду проблем в обдарованих. У цьому випадку їм надається кваліфікована допомога професійним психологом.

Викладені принципи утворюють свого роду програму-максимум, реалізувати яку в повному обсязі зовсім не просто. Однак досвід їх застосування вказує на значний розвивальний ефект. Позитивні результати можуть бути досягнуті навіть за часткової реалізації перелічених принципів.



ПІСЛЯМОВА

Підсумовуючи викладене в посібнику, автори розуміють, що широке коло надзвичайно актуальних проблем навчання, виховання та розвитку компонентів обдарованості в обдарованих залишилося поза увагою. Так, у посібнику відсутні рекомендації, стосовно того як: підтягнути здібності до інтересів і навпаки; виробити схильність до справи за відсутності домінуючих здібностей до неї; формувати ядро здібностей до справи за його відсутності чи розмитості; формувати здібності в одній діяльності і переносити їх при виконанні іншої; розвивати компенсаторні здібності за очевидної неможливості розвитку окремих відстаючих здібностей; використовувати наявні знання та уміння для розвитку здібностей; оптимально розв'язати проблему індивідуально усередненого темпу розвитку різних спеціальних здібностей; використовувати взаємний вплив різних здібностей; як оптимально поєднувати здібностей; домогтися почергової роботи аналітичних і синтетичних здібностей; використовувати зону найближчого розвитку у процесі формування і розвитку здібностей; діяти у ситуації надто раннього прояву здібностей; діяти у ситуації надто пізнього прояву здібностей; навчати з опорою на інстинкти; ефективно використовувати первинні та вторинні навички в навчальному процесі; налагодити почергову роботу логіки та інтуїції; розвивати конвергентне і дивергентне мислення у їх єдності; провокувати роботу підсвідомості учнів поза простором і часом; тренувати в учнів здатність обходити логічну ущелину; навчити учнів бороти власні стереотипи; адаптувати освітній процес з власним навчальним стилем учня; використовувати зовнішню підказку в процесі розв'язування учнями творчих задач; навчити учнів створювати асиметричні моделі; привчити учнів критично оцінювати власні ідеї тільки після того, як вони зміцніли; виробити в учнів здатність пристрасно захоплюватися; зробити потребу творити життєвою установкою учнів; домогтися того, щоб творчість набула статусу характеристики пізнавальної системи учнів?

Відповідь на перелічені (і, цілком логічно, низку інших) запитання дасть змогу зробити суттєвий крок у розвитку компонентів обдарованості як атрибуту розумної поведінки індивіда.

Пізнавальний блок:

- А) накопичення у пам'яті життєвого досвіду;
- Б) виокремлення в елементі пізнання форми та змісту;
- В) конструктивне обрамлення виокремленого змісту різними формальними оболонками;



- Г) монтування виокремленого змісту в наявний знаннєвий базис;
- Д) переструктурування попередньо наявної системи з врахуванням виокремленого змістового елемента;
- Е) пошук можливих відсутніх компонентів системи, що робить її усвідомлено відкритою для наступного доповнення та переструктурування;
- Є) встановлення зв'язків переструктурованої системи з іншими системами минулого досвіду;
- Ж) упорядкування споріднених систем у рамках метасистеми.

Креативний блок:

- А) формулювання (окреслення) чи усвідомлення кінцевої мети;
- Б) аналіз ситуації з погляду виставленої цілі;
- В) вибір у дещо модифікованій формі одного зі способів досягнення кінцевої мети (або висновок щодо відсутності такого серед даних минулого досвіду);
- Г) інтуїтивна оцінка можливості досягнення кінцевої мети вибраним шляхом;
- Д) екстраполяція траєкторії руху;
- Е) перманентне зіставлення екстрапольованої траєкторії з кінцевою метою.

У спрощеній формі розумну поведінку можна звести до таких формулювань: використання логіки в розв'язанні проблеми; використання інтуїції у розв'язанні проблеми; оптимальне (за кількістю спроб) використання методу проб і помилок з наступною переорієнтацією сфери пошуку чи інтуїтивним стрибком.

Підсумовуючи й доповнюючи зазначене, можна констатувати (з погляду педагогічної зручності – піддатливості компонентів обдарованості до педагогічного впливу), що обдарованих зазвичай відрізняють глибока пізнавальна потреба, пристрасне захоплення, специфічний стиль засвоєння досвіду, висока творча активність і мотивація на досягнення успіху, які набувають статусу життєвої установки, і високий емоційний фон від задоволення пізнавальної потреби, який її підсилює. Хвилі головного мозку обдарованих, цілком імовірно, мають здатність входити у резонанс із хвилями Шумана. Оскільки проблему не можна розв'язати на тому рівні свідомості, який її породив, то обдарованість можна пов'язати з підняттям на вищий рівень свідомості індивіда. Якісні розходження між рівнями психічної енергії обдарованих і звичайних індивідів Лазурський шукає в силі психічних проявів, ступені концентрації особистості, характері пристосування особистості до навколишнього світу, цілісності світогляду тощо.

Зазначене вище сфокусоване на тому, як можна і потрібно педагогічно інтерпретувати концепцію обдарованості як атрибуту інтелекту, що є апаратом розумної поведінки. Ми могли б відмовитися від традиційної практики поділу на обдарованих і необдарованих та перейнятися завданням розвитку в них (не обов'язково в



усіх) у певний період (не обов'язково впродовж усього часу) за певних обставин якостей, що складають структуру обдарованої поведінки. Це знайшло б виправдання з тієї причини, що завдання об'єктивно обстежити інтелект і діагностувати обдарованість в індивіда в дитячому чи навіть юнацькому віці, надзвичайно складно. Водночас неминуче постає запитання: обдарованість – це кількісна міра інтелекту, якісний його прояв чи підґрунтя для його розвитку? Сподіваємося, що майбутні дослідження дадуть остаточну відповідь на поставлене запитання, як і на запитання, чи мова дійсно виконує, окрім комунікативної (що є незаперечним), і мислинневу (що навряд чи відповідає дійсності) функцію.

Наукове видання

ВОЛОЩУК Іван Степанович,
КИРИЧУК Валерій Олександрович,
МАДЗИГОН Василь Миколайович,
МЕЛЕШКО Віра Василівна,
РУДИК Ярослав Михайлович,
ШУЛЕНОК Олександр Сергійович,
ЯРЕМЕНКО Лілія Анатоліївна

МЕТОДИ І МОДЕЛІ КВАЛІМЕТРІЇ СИНЕРГЕТИЧНОГО ЕФЕКТУ У ДИДАКТИЦІ

Методичний посібник

Редагування: Анастасія Ласкова-Ярмоленко
Комп'ютерний дизайн і верстка: Олександр Топал

Підписано до опублікування: 02.11.2021.
Умов.-друк. арк. 16,39. Електронне видання.

**Видано за рахунок державних коштів
Продаж заборонено**

Інститут обдарованої дитини НАПН України
04053, вул. Січових Стрільців, 52-Д, м. Київ, Україна
тел./факс: (044) 481-27-02
E-mail: iod.napn@ukr.net
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єкта видавничої справи
Серія ДК № 6081 від 14.03.2018 р.