

Мельник М.О. Психогенетична та соціокультурна детермінація розвитку інтелектуально обдарованої особистості. //Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України /За ред. С.Д. Максименко та Р.О. Семенової. – Т. VI. Психологія обдарованості. – Вип. 8. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – с.140-147 – 0,5 д.а.

УДК 159 928

**М.О. Мельник**

## **Психогенетична та соціокультурна детермінація розвитку інтелектуально обдарованої особистості**

### **Анотація**

Стаття присвячена проблемі психогенетичної та соціокультурної детермінації розвитку обдарованості. Аналізується роль освітнього середовища в розвитку інтелектуально обдарованої особистості.

**Ключові слова:** обдарованість, інтелектуальна обдарованість, компетентність, освітнє середовище, психогенетична та соціокультурна детермінація.

### **Аннотация**

Статья посвящена проблеме психогенетической и социокультурной детерминации развития одаренности. Анализируется роль образовательной среды в развитии интеллектуально одаренной личности.

**Ключевые слова:** одаренность, интеллектуальная одаренность, компетентность, образовательная среда, психогенетическая и социокультурная детерминация.

### **Актуальність дослідження та постановка проблеми.**

Проблема пошуку та розвитку обдарованих дітей та молоді, створення умов для реалізації їх потенційних можливостей, безперечно, є одним з

пріоритетних завдань будь-якого суспільства на будь-якому етапі його розвитку. Адже саме талановиті люди результатами своєї діяльності забезпечують як науково-технічний прогрес цивілізації, так і якість повсякденного життя мільйонів жителів нашої планети.

Однак, вирішення цілої низки практичних питань, пов'язаних із роботою з обдарованими дітьми, ускладнюється відсутністю на даному етапі розвитку науки як єдиної науково обґрунтованої теорії щодо природи та психологічних механізмів розвитку обдарованості, так і немає одностайної думки серед фахівців щодо методів роботи з цією категорією учнів, зокрема, щодо принципів організації освіти та освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді.

Перші складнощі виникають вже на етапі ідентифікації, оскільки, поряд з незаперечним фактом існування дітей з підвищеними розумовими здібностями, не менш очевидним є і феномен прихованої або потенційної обдарованості, а також виділено особливу категорію дітей, які разом з ознаками обдарованості демонструють низький рівень здатності до шкільного навчання.

Погано вивчені причини і вікового регресу творчих здібностей, який досить часто можна спостерігати по мірі дорослішання талановитих дітей. [цит. по:15]. Так, Холодна М.О.[13] описує таке явище як ефект інверсії розвитку, коли діти з ознаками обдарованості на ранніх етапах онтогенезу не трансформуються в талановитих дорослих, а ті, хто не виявляв ознак обдарованості в дитинстві стають успішними дорослими. Тому ряд російських психологів [6; 13] схиляються до думки про некоректність використання самого терміну «обдаровані діти» та про заміну його терміном «діти з ознаками обдарованості», а при психодіагностиці обдарованості пропонується орієнтуватися на виявлення дітей з ознаками обдарованості та подальшим моніторингом динаміки розвитку кожної такої дитини.

**Мета роботи** – проаналізувати роль біологічного та соціального факторів, психогенетичної та соціокультурної детермінації розвитку інтелектуально обдарованої особистості.

### **Теоретичний аналіз проблеми.**

Обдарованість - складний сплав генотипічних особливостей та факторів впливу зовнішнього середовища. Дослідники з давніх пір намагалися визначити кількісно яка доля генотипу і який вклад середовища в розвиток розумових здібностей. Тобто, наскільки видатний інтелект, здібність до творчості, особистісні якості, що ведуть до успіху, залежать від спадкової схильності, а наскільки від зовнішнього оточення і виховання. Традиційно ці питання відносяться до числа фундаментальних в психології розвитку. В онтогенезі з моменту народження біологічний та соціокультурний фактори переплітаючись створюють єдину лінію розвитку. Тому дитяча обдарованість постає перед нами як складний результат важкопрогнозованої взаємодії середовищних та генотипічних факторів [10, 11].

У своєму сучасному формулюванні теорія спадкової детермінації стверджує [1], що приблизно 80% варіацій в кількісних показниках здібностей (IQ) слід віднести до генетичних відмінностей між людьми (Jensen, 1969; Eysenck, 1979 та ін.). На думку інших фахівців, впливом спадковості можна пояснити від 25 до 65% індивідуальних відмінностей в інтелекті.

В кінці 40-х років Д. Хебб, аналізуючи вплив різних факторів, дійшов до висновку, що генотипічні фактори порівняно з факторами зовнішнього середовища знаходяться у співвідношенні 8:2 (де 8 – спадковість, а 2 – зовнішнє середовище), тобто інтелект є продуктом соціокультурного середовища та досвіду суб'єкта, але здатність цей досвід асимілювати на 80% залежить від успадкованої генотипічної структури [10].

У 80-ті роки це співвідношення більшість спеціалістів з психогенетики стали оцінювати інакше. Аналіз результатів експериментальних досліджень методом «близнюків» під керівництвом І.В.Равич-Щербо (1988) показав, що ступінь залежності інтелекту від генотипу не перевищує 50-60%.

Так, аналізуючи експериментальні дані І.В.Равич-Щербо(1999) зазначає [цит. по:1, с.199], що незалежно від коливань коефіцієнту кореляції, звертає на себе увагу певна закономірність, яка проявляється у тому, що однакові гени дають досить високий рівень схожості по інтелекту навіть у тому випадку, коли середовище було різним. Тобто, автор стверджує, що у загальних когнітивних здібностях генетичний вплив проявляється досить чітко і відповідає у середньому за 50% варіативності, тобто 50% відмінностей між людьми за цим параметром зумовлені генами, а 50% - впливом середовища.

Разом з тим, Л.Ф.Бурлачук [1, с.241] вважає наївними спроби «зважити» долю природного та набутого в інтелекті, підрахувати процент того або іншого, оскільки, розвиток людини визначається не їх співвідношенням, а взаємодією. На методологічну неспроможність схем лінійного детермінізму у вивченні людського індивіду вказує Б.Ф.Ломов (1984), підкреслюючи системний характер та високу динамічність детермінації розвитку індивіда

Генетичні фактори потрібно розуміти лише як передумови. Якщо говорити про спадковість інтелекту, то слід чітко розуміти, що він не дається від самого народження відразу як високий або низький. Інтелект спадково зумовлений як готовність структур мозку до особливого виду функціонування, як унікальна властива людині здібність бути розумним [1, с. 248].

С.Л.Рубінштейн зазначав, що те, що є вродженим, тобто наявним на момент народження, зовсім не обов'язково повинно бути продуктом лише однієї окремо взятої, ізольованої спадковості, оскільки воно зумовлено і

попереднім ходом ембріонального розвитку. З іншого боку, спадково зумовлене зовсім не обов'язково повинно виступати сформованим на момент народження [1, с. 247].

Розвиток здібностей не є засвоєнням готових продуктів, вони не проєктуються у людину з речей, а розвиваються у ній у процесі взаємодії з речами та предметами, продуктами історичного розвитку [8].

Здібності не можуть бути просто задані ззовні. Яким би великим не було значення для їх формування того, чому можна навчити, вони обов'язково передбачають і внутрішні умови розвитку, вікові і власне індивідуальні особливості, а ці внутрішні умови мають свої природні передумови [3].

Водночас, дослідження впливу соціокультурних факторів показують можливість суттєвих змін показників рівня інтелектуального розвитку під впливом факторів зовнішнього середовища.

Безперечно, соціальні умови можуть як стимулювати, так і гальмувати, а то і зовсім перекреслити все, що дає людині природа. Будь-які біологічні «допінги» не спрацьовують при абсолютно непридатному вихованні, при консервативних, застарілих «вбивчих» методах навчання [17, с.58]. Разом з тим, розвиток дитини має і свої власні закономірності, свою внутрішню логіку і не є лише пасивним відображенням об'єктивних умов. [14, с.8]. Індивід, як істота здатна до саморегуляції, в процесі розвитку набуває таких властивостей, які не визначені однозначно ні зовнішнім впливом, ні внутрішнім, в тому числі, і природними даними. Ці властивості – результат взаємодії зовнішнього і внутрішнього, соціального і біологічного, результат діяльності людини як здатного до саморегуляції єдиного цілого.

Наявність певного рівня прояву інтелектуальних здібностей – необхідна, проте недостатня умова реалізації потенціалу обдарованості. Знання про здібності індивіда далеко не завжди дозволяють передбачити успіх в реальній діяльності. Оскільки, як зазначав Б.М.Теплов, від

обдарованості залежить не успішність виконання певної діяльності, а тільки можливість досягнення цього успіху. Для успішного ж виконання діяльності потрібні, окрім природних даних, ще й відповідні знання, уміння, навички, а також певні особистісні властивості, зокрема, позитивна Я-концепція, високий рівень мотиваційного включення тощо.

Аналізуючи роль соціального середовища, зокрема, щодо ролі школи в розкритті потенціалу обдарованості дітей, Е.И.Щебланова [2], зазначає, що ідея потенційної обдарованості, яка визнається більшістю сучасних психологів дозволила розширити категорію обдарованих дітей. Експериментально було доведено доцільність навчання за спеціальними програмами не тільки для 1-3% дітей вундеркіндів, але й для 10, 15 і навіть 20% дітей, чий рівень перевищує середній для даного віку (Фрімен Дж., 1996; Шумакова Н.Б., 1996; Heller, Geisler, 1983) [цит по: 2, с.244]. Було показано, що традиційне навчання стримує розвиток таких дітей і що для повного розкриття їх потенціалу необхідні спеціальні модифікації програм та методів навчання у відповідності з їх психологічними особливостями, видом та рівнем обдарованості, інтересами, мотиваційно-особистісними характеристиками. Інакше кажучи, ефективність програм залежить від їх відповідності потребам і можливостям цієї категорії дітей.

Водночас, в більшості країн сьогодні панує директивне навчання [16,с.24], яке виходить із закономірностей навчання, а не з індивідуальності учня. Відносно обдарованих дітей прийнято розширювати, прискорювати, поглиблювати та/або ускладнювати навчальні предмети, однак, інформаційний потік знань задається незалежно від суб'єкта пізнання з орієнтацією на більш високий в середньому рівень здібностей до навчання.

В той час, як в основі такого навчання повинна лежати ясна і послідовна педагогічна система, яка базується на знанні психологічних особливостей обдарованих дітей, враховує високий рівень їх розумового розвитку та допитливості.. Така система за рахунок своєї гнучкості та

варіативності повинна відповідати потребам розвитку кожного учня. Справедливість положення про необхідність відповідності умов навчання можливостям дітей, які відстають у розвитку, не викликає сумнівів, але відносно обдарованих дітей досить часто ігнорується.[16]

З іншого боку [6], обдаровані діти, як правило, вже з самого раннього віку відрізняються високим рівнем здатності до самоосвіти, тому потребують не стільки цілеспрямованих навчальних впливів, скільки створення варіативного, збагачувального, індивідуалізованого освітнього середовища.

Зміна традиційного уявлення про обдарованість як константну характеристику в сучасних психологічних дослідженнях розумінням динамічної природи феномену обдарованості з необхідністю потребує перегляду і деяких постулатів щодо організації шкільної освіти. Так, на думку Холодної М.О. [13], відносно дітей з ознаками інтелектуальної обдарованості на рівні початкової (1-4 класи) та середньої (5-9 класи) школи не доцільно застосовувати селективну диференціацію навчання в окремих спеціалізованих школах, оскільки психічні механізми обдарованості на цьому етапі онтогенезу ще знаходяться в стадії становлення. Навчання таких дітей повинно бути індивідуалізованим і здійснюватись в умовах варіативного та збагаченого освітнього середовища з можливістю вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії з урахуванням специфіки пізнавальних потреб кожної дитини.

В старшій школі (10-11 класи) навчання повинно стати профільним та багаторівневим з можливістю вибору як профілю спеціалізації навчання, так і форми освіти (факультативна, поглиблена тощо). Пріоритетним напрямком роботи з таким дітьми повинні бути не стільки принципи прискорення та інтенсифікації, скільки методи, які забезпечують зростання компетентності у відповідній предметній галузі, як наприклад, різні варіанти збагачувального навчання, дослідницькі та проектні методи, різні форми взаємодії з компетентними дорослими і таке інше.

Проблема особливої освіти для обдарованих викликає гострі дискусії і за кордоном. Аналіз досвіду роботи в зарубіжній практиці [13] показав, що у США офіційний статус має тільки робота з учнями, що мають ознаки відставання, тоді як ідентифікація і розвиток обдарованих учнів не підтримується федеральними законами. Робота з обдарованими реалізується на основі різноманітних освітніх проектів. Таким учням надається фінансова підтримка, в тому числі, і для навчання в приватних школах.

Велика увага приділяється і компенсаторному навчанню у зв'язку з виділенням особливої категорії дітей, які разом з ознаками обдарованості демонструють низький рівень здатності до шкільного навчання. Компенсаторне навчання передбачає вільні і відповідні здібностям дітей такі форми навчання як курси за вибором, недільні та літні «збагачувальні класи» тощо.

В Канаді робота з обдарованими проводиться за ініціативою батьківських співтовариств та приватних організацій.

Практично у всіх країнах Європи, включаючи Францію, Німеччину та Великобританію, державна освіта не передбачає спеціалізованих шкіл та класів для обдарованих. Більш того, в офіційних документах в сфері шкільного законодавства ряду країн навіть не виокремлюється категорія обдарованих учнів як така, що потребує особливої уваги та спеціальних форм навчання. Пріоритет надається індивідуалізації та диференціації навчання в рамках загальної освіти. Активно використовуються шкільні та позашкільні ресурси збагачення та прискорення, літні школи та літні академії, конкурси, змагання, олімпіади, електронні ресурси, які базуються на веб-технологіях та мультимедійних засобах тощо. У Фінляндії індивідуалізація навчання здійснюється настільки добре, що питання про якісь додаткові заходи щодо підтримки обдарованих навіть не ставиться [5; 13]. Деякі приватні школи спеціалізуються на навчанні цієї категорії учнів на платній основі, проте таких шкіл досить мало.



В Китаї відсутня державна політика щодо обдарованих дітей. Існують тільки освітні програми, які реалізуються, як правило, на рівні початкової школи.

В Японії офіційні державні програми для обдарованих теж відсутні, що пов'язано з культурною філософською традицією цієї країни, яка не заохочує відбір дітей за індивідуальними відмінностями і надає перевагу ролі зусиль особистості перед її внутрішніми здібностями [18, цит. по: 13].

Отож, як можна бачити, в східних та західних країнах-лідерах з огляду на норми культури або норми демократії, які виключають будь-яку форму селекції дитячого та дорослого населення, на рівні державної освітньої політики спеціальні школи для обдарованих відсутні. У Росії ж, навпаки, деякі вітчизняні спеціалісти закликають створити «альтернативну освітню реальність для обдарованих» у вигляді шкіл-інтернатів, багатопрофільних та однопрофільних ліцеїв тощо. При цьому пропонується на законодавчому рівні закріпити розуміння рівності прав в системі освіти як визнання індивідуальних відмінностей [9, цит. по:13].

Однак, на думку Холодної М.О.[13], якщо розглядати інтелектуальну обдарованість як форму компетентності, що розвивається і враховувати ефект інверсії розвитку обдарованості від дитинства до дорослого, то необхідно враховувати, що на перший план виходить зміст шкільної освіти, який є живильним середовищем для формування інтелектуальних ресурсів учнів з метою підвищення їх компетентності. Спроби звузити індивідуальний освітній простір чотирма обов'язковими та двома-трьома предметами за вибором, зробити платними додаткові освітні послуги, знизити питому вагу фундаментальних теоретичних знань і таке інше, не тільки блокують процес формування інтелектуальних ресурсів учнів, але й перешкоджають становленню інтелектуальної обдарованості на самих відповідних етапах – в підлітковому та юнацькому віці.

Один з головних напрямків роботи з обдарованими дітьми, автор вбачає[13] в підвищенні якості шкільної освіти для усіх дітей, розвиток інтелектуальних можливостей усіх дітей в рамках загальноосвітньої школи, а не зосередження усіх фінансових та організаційних ресурсів на «роботі з інтелектуально обдарованими дітьми».

Разом з тим не доцільно звужувати освітній простір тільки tramками шкільної освіти. Діти повинні мати широкий доступ до безкоштовної позашкільної та додаткової освіти. Різноманітні гуртки, секції, спеціалізовані недільні та літні школи, студії та центри на основі вільного самостійного вибору дозволяють школяру будь-якого віку не тільки засвоїти необхідні знання, навички та способи мислення, але й перевірити свої власні інтереси та здібності.

Холодна М.О. наголошує, що проблема навчання дітей з ознаками обдарованості повинна вирішуватись одночасно з проблемою підвищення якості шкільної освіти для усіх учнів.

Людство, наша цивілізація, безумовно, існують за рахунок екстра обдарованих особистостей або геніїв, однак, повсякденне життя суспільства значною мірою визначають такі компетентні дорослі, як винахідливі інженери, талановиті художники, ефективні дипломати, мудрі учителі тощо. Саме ці «просто обдаровані» дорослі продуктами своєї невтомної праці створюють і підтримують ту інтелектуально-культурну атмосферу, у якій можуть плідно жити та працювати інші громадяни.

### **Висновки та перспективи дослідження.**

Максимальне виявлення властивостей інтелекту, його повноцінне функціонування, моделлю якого є інтелектуальна обдарованість, можливе лише за наявності певних умов, серед яких традиційно виділяють біологічні передумови, соціальні умови та власну активність індивіда.

Обдарованість - складний важкопрогнозований сплав генотипічних особливостей та факторів впливу зовнішнього середовища, які з моменту народження переплітаються і створюють єдину лінію розвитку.

Визначальна роль соціокультурної детермінації розвитку обдарованості виводить в число актуальних завдань психологічний аналіз освітнього середовища як чинника становлення обдарованої особистості, що і складає перспективу наших подальших досліджень.

### Summary

This article deals with the problem psychogenetic and socio-cultural determination of giftedness. The role of the educational environment is analyzed in the development of intellectually gifted person.

**Key words:** giftedness, intellectual giftedness, competence, educational environment, psychogenetic determination, socio-cultural determination.

### Список використаних джерел:

1. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. / Л.Ф. Бурлачук – СПб.; Питер, 2006. – 351 с.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности./ Е.П. Ильин.– СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
3. Лейтес Н.С. Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьника/ Н.С.Лейтес// Вопросы психологии. – 1985. - №1 . – С.9 – 18.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии./Б.Ф. Ломов – М., 1984. – 444 с.
5. Попова Л.В.Образовательные программы для одаренных детей в странах Европы. / Л.В.Попова // Психологическая наука и образование. 2009, №4, С.101-114.

6. Рабочая концепция одаренности. Под ред. Богоявленской Д.Б., Шадрикова В.Н. и др. - М., 2003. – 90с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии./ С.Л.Рубинштейн – М.,1940. – 596 с.
8. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории/ С.Л. Рубинштейн// Вопросы психологии. – 1960. - №3 . – С.8.
9. Рубцов В.В., Журавлев А.Л., Марголис А.А., Ушаков Д.В. Образование одаренных – государственная проблема/ В.В.Рубцов, А.Л. Журавлев, А.А.Марголис, Д.В. Ушаков // Психологическая наука и образование. – 2009. - №4. – С. 5-14.
10. Савенков А.И. Детская одаренность как теоретическая проблема. / А.И. Савенков //Начальная школа №1 – М., 2000. – 94 – 100.
11. Савенков А.И. Психология детской одаренности./А.И.Савенков – М.:Генезис, 2010. – 440с.
12. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х томах. / Б. М. Теплов - Т.1, М., 1985. – 198 с.
13. Холодная М.А.Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития /М.А.Холодная// Психологический журнал, 2011, №5, С.69-78
14. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание./ В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич – М., Знание, 1990. – 80 с.
15. Щепланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики /Е.И.Щепланова – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. - 368 с.
16. Щепланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники /Е.И.Щепланова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 245 с.
17. Эфроимсон В.П. Загадка гениальности. /В.П. Эфроимсон – М.1991 – 64 с.
18. Karnes F.A.,Stephens K. Gifted education and legal issues/ F.A. Karnes., K. Stephens//International Handbook on Giftedness.Part Two /Ed by L.Shavinina. Springer,.2009.- P.1327 -1341.