



Тетяна Анатоліївна Яншина,
заступник завідуючого відділом
інтелектуального розвитку
обдарованої особистості
Інституту обдарованої дитини
НАПН України,
м. Київ, Україна

УДК 159.911

ОБДАРОВАНІСТЬ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

В статті розглядаються підходи к определению понятия «одарённость» и подходы к обучению и воспитанию одарённых детей.

Ключевые слова: одарённость, одарённый ребенок, модель одарённости, сверходарённость.

The article discusses approaches to the definition of «gifted» and approaches to training and education of gifted children.

Key words: gifted, gifted child, gifted model.

За останні роки з'явилося багато визначень обдарованості внаслідок того, що більшість дослідників обдарованості виходять з положення про те, що коефіцієнт інтелекту не визначає можливих сфер високих здібностей. Навіть тоді, коли мова йде про поняття «інтелект», яке необхідно, мабуть, замінити на поняття «інтелекти» (Множинний інтелект Г. Гарднера).

Окрім цього, визначення обдарованості ускладнюються ще й тим, що не всі обдаровані діти однакові. Це не гомогенна група, навпаки, у цьому випадку мова йде про гетерогенність. Зарубіжні вчені, наприклад, виділяють надобдарованих, випереджаючих розвиток, маючих високий потенціал, талановитих, геніальних тощо.

Надобдарованість, за їх ствердженням, має відносно постійний та стабільний статус.

У випадках, коли мова йде про випереджальний розвиток, мається на увазі випереджальний інтелектуальний розвиток. Інтелектуально обдаровані діти швидше за однолітків набувають інтелектуальних компетенцій, швидше та точніше починають оволодівати різними типами мислення.

Поняття «високий потенціал», застовується по відношенню до дітей, які мають високий рівень розвитку здібностей. Ця якість дитини може проявлятися з перших років життя, а може перебувати у латентному стані та проявитися на більш пізніх етапах її розвитку.

Під талантом розуміють високі досягнення у будь-якій галузі діяльності.

Дитина вундеркінд – це дитина, яка демонструє вищий прояв таланту. Вона може випереджати досягнення дорослих, професіоналів у тому чи іншому виді діяльності.

Упродовж історії людства випадки геніальності зустрічаються рідко. Геніальність проявляється не тільки в одній галузі діяльності. Ідеї геніїв випереджають досягнення інших, іноді на століття, у галузях науки, техніки, мистецтва.

Вітчизняні науковці та країн колишнього СРСР використовують термін «обдарована дитина», що викликає багато непорозумінь. Ми погоджуємося з тим, що усі діти обдаровані. Кожен має задатки та здібності, що за сприятливих умов та розвивального середовища можуть досягти високого рівня розвитку. Разом з тим, існують діти, яким нема потреби докладати великих зусиль, щоб опанувати тим чи іншим видом діяльності, які випереджають однолітків у розвитку та мають особливості особистісного розвитку. Відсутність визначення цієї групи дітей викликає багато непорозумінь та суперечок, бо, навіть проміж собою, обдаровані діти поділяються на декілька груп.

На думку М.О.Холодної, можна виділити такі типи обдарованих дітей: з прискореним інтелектуальним розвитком; ранньою інтелектуальною спеціалізацією; окремими унікальними здібностями; високими показниками за тестами коефіцієнта інтелекту, які мають труднощі у навчанні; високими реальними досягненнями, які внесені у процес соціалізації, що відповідає рівню їх обдарованості.

Існують якості, притаманні обдарованим дітям, що можуть стати як чинниками прискорення успішної реалізації обдарованості так і чинниками, що перешкоджають її успішному розвитку та, навіть, розвитку обдарованості в асоціальному напрямку. Багато дослідників, зокрема, А. Адда, Е. Картру, К. Роджерс, Л. Холлінгуорт, А. Віннер говорять про те, що є



психологічні чинники, в тій чи іншій мірі, характерні для обдарованих дітей.

Серед основних характеристик можна визначити наступні:

- прискорений фізичний та психічний розвиток, а саме, вербальний, самостійне оволодіння читанням, велика допитливість, надавання переваги складним завданням, використання різних, відмінних від однолітків, ментальних стратегій, швидке засвоєння та утримання інформації, високий рівень розвитку уваги та її концентрації, прагнення досягти майстерності тощо (когнітивна);

- почуття гумору, високий рівень чутливості та афективна реакція, відмова від правил та умовностей суспільства, надання переваги спілкуванню з більш дорослими, небажання користуватися загальноприйнятими концепціями, зверхнє ставлення до тих, хто має нижчий рівень інтелектуального розвитку тощо (соціально-афективна).

Праці багатьох дослідників стосуються як теоретичного, так і практичного розв'язання проблеми ідентифікації обдарованості. Оскільки коефіцієнт інтелекту є одним з аспектів обдарованості, то дослідники цієї проблеми розділились на групи:

а) Перші – ті, хто вважають інтелект унітарним інструментом та хочуть звести його прояви в єдину концепцію. Вони приділяють увагу тільки вищим інтелектуальним здібностям. Їх визначення обдарованості базується на концепціях генетично обумовленого інтелекту (Ф. Гальтон) та концепції біологічно детермінованого розвитку в онтогенезі (А. Біне).

б) Другі – ті, які вважають, що існують багато різних феноменів, що визначають обдарованість. Ці феномени взаємопов'язані між собою та детермінують інтелект, в результаті чого з'являються різні види здібностей, що взаємодіють між собою.

Існують багато підходів до визначення обдарованості: креативний (Дж. Гілфорд, Є. Торренс та ін.), де обдарованість ототожнюється з окремими характеристиками індивіда – інтелектуальними чи креативними. Особистісний підхід (Д. Б. Богоявленська, Н. С. Лейтес, О. Л. Яковлева та ін.) збагачує уявлення про обдарованість характерологічними, мотиваційними, емоційними та іншими особистісними якостями, що притаманні обдарованим людям. Згідно з діяльнісним підходом (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов та ін.) розглядається як загальна обдарованість, так і спеціальна, що відображає специфічні характеристики певного виду діяльності. Як складна інтеграційна цілісність, обдарованість трактується в рамках системного підходу (Б. Ф. Ломов, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, Р. О. Пономарьова-Семенова та ін.), що стверджує існування постулата множинності типів обдарованості.

Ці підходи свідчать про те, що розуміння обдарованості ґрунтується на сукупності ознак або елементів психічної діяльності та особистісних характеристик, що входять до структури особистості, яка виявила себе, як обдарована, завдяки екстраординарним досягненням в тих чи інших галузях діяльності.

Спочатку у моделях обдарованості розглядали тільки інтелектуальні та творчі фактори, згодом до них почали додавати ще й особистісні якості, а сьогодні увага приділяється проблемі створення системи виявлення, навчання та розвитку обдарованих дітей. Для цього розробляються моделі обдарованості, що стають базою для таких систем.

Аналіз літератури дає можливість говорити про те, що запропоновані моделі обдарованості можуть бути подані наступним чином:

1. *Моделі, що базуються на здібностях.*

Модель множинного інтелекту Г. Гарднера.

За Г. Гарднером, здібність є компетенцією в деяких галузях, що проявляється у взаємодії особистості з навколишнім середовищем. Він вважав, що інтелект людини є незмінним та стабільним, людина народжується та вмирає з однаковим інтелектом, незалежно від її життєвого досвіду [11].

Г. Гарднер виділяє інтелект: вербальний; музичний; логіко-математичний; просторовий; кінестетичний; внутрішньоособистісний; міжособистісний.

2. *Моделі, які базуються на результатах діяльності.*

Моделі, що базуються на результатах діяльності, припускають наявність певного рівня майстерності і таланту, як необхідної, але не достатньої умови для досягнення високих результатів. Обдарованість визначається характерним профілем, що дозволяє отримувати високі результати у різних сферах діяльності. Більш репрезентативним прикладом цього підходу є модель Дж. Рензуллі, що визначає обдарованість, як комбінацію трьох фундаментальних характеристик, які взаємодіють.

«Трикільцева модель обдарованості»

Дж. Рензуллі, ґрунтується на рівні інтелектуального розвитку, вищому за середній. Така здібність може бути *загальною* та *специфічною*. Загальна здібність відображає здатність обробляти та утримувати інформацію, інтегрувати набутий досвід у нові обставини та мислити абстрактно. Специфічна здібність відображає спроможність набувати нові знання і компетенції у різних галузях; мотивації. Ця складова трактується, як можлива кількість енергії, яку особистість вкладає у виконання завдання для досягнення успіху (захопленість завданням); креативності, що постає, як комбінація багатьох характеристик, таких, як: 1) гнучкість; 2) оригінальність; 3) відкритість до нового досвіду та ідей; 4) допитливість; 5) схильність до ризику; 6) чутливість до естетичного сприйняття.

3. *Когнітивні моделі.*

Ці моделі концентруються на когнітивних процесах та використовують складні завдання такі, як у тестах інтелекту або завдання академічного змісту. Головною перевагою цих моделей є можливість ідентифікувати когнітивні процеси, стратегії та структури, завдяки яким досягаються високі результати. Це дає можливість зрозуміти механізми інтелектуальної діяльності та складові, що відрізняють обдарованих людей від тих, які не є ними, а також визначити їх



кількісно та якісно. Ці дані можуть стати базою при розробленні методів навчання та розвитку обдарованих дітей.

До цих моделей належить **«Пентагональна імпліцитна теорія обдарованості Р. Стенберга»** (Stenberg, 1993).

Згідно зі Р. Стенбергом, обдарована особистість повинна відповідати наступним критеріям: *переваги* (максимально високі результати успішності у виконанні визначеного тесту, у порівнянні з іншими); *надзвичайності* (високий рівень виконання діяльності, що нетипово для відповідної вибірки осіб); *продуктивності* (високі показники виконання тестових завдань, як доказ того, що особа реально демонструє високі результати в окремій предметній галузі); *демонстративності* (особа підтверджує високі результати виконання тестових завдань в інших валідних вимірюваннях, альтернативних ситуаціях); *цінності* (окрім високих показників виконання тестових завдань, до уваги беруть важливість психологічної якості у конкретному соціо-культурному середовищі) [14].

«Мюнхенська модель обдарованості» (К. Хеллер, 2004) складається з факторів обдарованості: інтелект, креативність, пам'ять, мета пізнання, уява, гнучкість, оригінальність, комунікаційна компетентність, лідерські якості, сенсомоторні якості; інтраперсонального: фізичних та психічних якостей, саморегуляції, мотивації тощо; середовища: оточення (культурне, родинне, соціальне тощо), особистості (батьки, вчителі, друзі тощо), ресурсів (програми навчання, діяльність тощо), події (зустрічі, ситуації успіху, нещасні випадки тощо); досягнень: академічних, артистичних, комерційних (менеджмент, підприємництво, торгівля тощо), у захопленнях, спорті, нових технологіях.

Диференційована модель обдарованості та таланту Р. Ганье (1993, 1998).

У цій моделі подано п'ять здібностей, які, як вважає автор, стають компонентами обдарованості: 1) інтелект; 2) креативність; 3) соціоафективна сфера; 4) сенсомоторна сфера; 5) інші. Креативності надається більша перевага у досягненні високих результатів. Соціоафективні здібності, вивчені у меншій мірі і розглядаються, як навички у соціальній діяльності, а саме: емпатія, лідерство, що притаманні високим здібностям. До сенсомоторних здібностей учений відносить міцність, гнучкість тощо. Під іншими Р. Ганье має на увазі здібності, які ще не вивчені та відповідають талантам, таким, як, наприклад, феноменальна пам'ять, абсолютний слух тощо.

Глобальна модель обдарованості (Л. Перес, 1998).

Глобальна модель обдарованості є результатом вивчення існуючих моделей обдарованості та інтелекту. За основу цієї моделі автор взяв «Трикільцеву модель обдарованості» Дж. Рензулі, додавши сім кілець здібностей, що не завжди пов'язані між собою. Вони можуть бути ізольованими від інших та містити неінтелектуальні здібності (моторні, музичні, художні, спеціальні та міжособистісні).

Автор першим вводить у вивчення трьох факторів два аспекти: 1) вірогідні: мова йде про здібності, які, можливо, будуть розвиватися протягом життя; 2) потенційні: мова йде про здібності, розвиток яких залежить від того, наскільки певні здібності необхідні суспільству, родинному та соціальному оточенню, соціально-економічному стану або тому чиннику, що називають удачею. Велика увага приділяється особистісним якостям, таким, як самопізнання та самоконтроль. Згодом ця модель («зрощування»), що виражає більше комбінацію якісних, ніж кількісних критеріїв, набула наступного вигляду:

- інтелект, як загальна якість, є необхідною, але недостатньою умовою розвитку високих здібностей;
- потенційні здібності, що стають детермінантами у досягненні вищого розвитку обдарованості;
- мотивація та різні особистісні якості, що є умовою високого розвитку обдарованості.

4. Соціокультурні моделі.

Ці моделі підкреслюють роль культурних факторів та середовища у визначенні обдарованості. Обдарованість, згідно цього підходу, залежить від соціокультурних чинників. Цей підхід демонструє **«П'ятифакторна модель А. Танненбаума»**.

Модель називається «психосоціальною» і складається з:

- фактору «g» (певний вид загадкової інтелектуальної енергії, що необхідний для розуміння та розв'язання проблем);
- високого рівня спеціальних здібностей у конкретній галузі;
- неінтелектуальних факторів (вольових, мотиваційних, особистісних тощо);
- впливу стимулюючого оточення (культурного середовища, родини, друзів тощо);
- спеціальних характеристик неінтелектуального характеру таких, як: мотивація, наполегливість, впевненість у собі тощо;
- середовища (родинне, освітнє, культурне);
- випадкових факторів (щасливий випадок, збіг обставин, фортуна тощо).

Модель Ж. Ф. Монкса (1992).

Автор розглянув «Трикільцеву модель обдарованості» Дж. Рензулі з соціальних та культурних позицій та розвинув її у «Триадну модель обдарованості», завдяки введенню трьох нових факторів: 1) родини; 2) навчального закладу; 3) друзів, які взаємодіють з трьома попередніми: інтелектом, креативністю та мотивацією.

Як ми бачимо, у наведених моделях інтелекту відводиться роль вирішального фактору у прояві обдарованості. В основу цих моделей покладено інтелект з різними чинниками у вигляді конвергентних здібностей, креативності, здатності до навчання, навіть, чинника вдачі або до інтелекту додаються ще й особистісні якості, але мова йде про критерії ідентифікації обдарованої особистості, а проблема психологічних механізмів обдарованості залишається поза увагою.

Нез'ясовано, яким чином, за допомогою цих моделей можна зрозуміти творчу, художню, соціальну, спортивну обдарованості.



Існуючі теоретичні концепції обдарованості, маючи за основу інтелект, пропонують тільки розширення цього поняття.

Ми вже згадували, що Г. Гарднер у своїй теорії множинного інтелекту виділяє сім його типів, а Р. Стенберг звертає увагу на три аспекти інтелекту.

Л. Термен говорить про обдарованих людей, як про осіб, чий коефіцієнт інтелекту перевищує показник у 140 балів.

К. Кокс обдарованими вважає тих, хто у шкільному віці мав видатні результати за тестами інтелекту.

Е. Хеллен та Й. Верден визначають обдарованість, як зв'язок між когнітивною сферою (інтелектом та уявою), афективною (емпатія та чутливість) та когнітивною (інтересом та мотивацією).

Д. Санчес називає обдарованими дітей зі спеціальними здібностями, які визначаються кваліфікованими спеціалістами у галузі обдарованості. Такі діти потребують спеціальних, а не загальних навчальних програм, для розвитку здібностей як для себе, так й для користі суспільства.

Проблемами здібностей та обдарованості у сучасній вітчизняній психології займалися: Г. С Костюк, В. А. Роменець, Ю. З. Гільбух, В. О. Моляко. Зокрема, В. О. Моляко обдарованість визначає, як специфічне поєднання здібностей, інтересів, потреб, що дає змогу виконувати певну діяльність на якісно високому рівні, який відрізняється від умовного «середнього» рівня.

В. О. Моляко визначає творчу людину, як таку, що виражає вищий ступінь розвитку, підготовленості до конкретних видів діяльності, життя в цілому, зміни стилів поведінки, пошуку виходів з кризових ситуацій, більш конструктивного раціонального прийняття рішень у складних та екстремальних умовах та пропонує структуру творчого потенціалу, що містить такі складові:

1) задатки, нахили, що виявляються у підвищеній чутливості, певній вибірковості, наданні переваг чомусь перед чимось, загальної динамічності психічних процесів;

2) інтереси, їх спрямованість, частота й систематичність проявів, домінування пізнавальних інтересів;

3) допитливість, потяг до створення нового, пошуку та розв'язання проблем;

4) швидкість у засвоєнні нової інформації, створення асоціативних масивів;

5) нахили до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для наступних порівнянь, відбору;

6) прояви загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінювань та вибору шляхів розв'язання, адекватність дій;

7) емоційне забарвлення окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, надання переваг;

8) наполегливість, систематичність у діяльності, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, сміливе прийняття рішень;

9) творча спрямованість на пошуки аналогій, комбінування, реконструювання, зміна варіантів, економічність у розв'язанні, використання часу, засобів тощо;

10) інтуїтивізм – здатність до прояву неусвідомлених швидких (іноді миттєвих) оцінок, прогнозів, розв'язків;

11) швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, прийомами, технікою праці, майстерністю виконання відповідних дій;

12) здібності до реалізації власних стратегій і тактик при розв'язанні різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій [10].

О. М. Матюшкин виділяє домінуючу роль пізнавальної мотивації; дослідницької творчої активності, можливості досягнення оригінальних рішень, прогнозування та передбачення, здібності до створення ідеальних еталонів, що відповідають високим естетичним, моральним та інтелектуальним оцінкам [8].

Н. Б. Шумакова вважає основою навчання та розвитку обдарованих дітей міждисциплінарний підхід. За Н. Б. Шумаковою, в освіті обдарованих дітей не можна обмежуватись тільки розвитком інтелекту, процес навчання та виховання повинен торкатися особистості дитини, В. І. Панова говорить про необхідність визначеної структури освітнього середовища та його спеціального проектування, В. Г. Грязева-Добшинська відмічає поєднання динаміки розвитку особистості та розвитку культури, як «екологічної ніші» творчої особистості [19].

Л. Холлінгуорт першою привернула увагу на проблеми, з якими стикаються обдаровані діти. Одним з факторів вона назвала несвоєчасне, запізніле виявлення обдарованості та неузгодженість дій батьків і вихователів під час навчання, виховання та розвитку обдарованих дітей. Вона довела, що обдаровані діти, які мають коефіцієнт інтелекту 130–150 мають оптимальний рівень здібностей, що дозволяє їм легко адаптуватися до колективу та суспільства. Діти, які мають рівень інтелектуального розвитку вище ніж 160 грають менше, ніж інші діти. Їх цікавлять питання походження життя, призначення людини у світі тощо, що є симптомом інтелектуального бачення (інтуїції). Вона вважає, що під час розвитку обдарованих дітей особливу увагу необхідно звертати на емоційну та афективні сфери [11].

Таким чином, можна зробити висновок, що сьогодні серед науковців не існує єдиного підходу до визначення поняття «обдарованість». У вітчизняній науці це ускладнюється ще й тим, що не існує поняття для визначення дітей, які відрізняються від однолітків високим рівнем розвитку інтелекту та особистісними якостями.

Можна погодитись з визначенням зарубіжних учених, таких дітей необхідно називати *надобдарованими*. Особливу увагу необхідно звернути на системи навчання та виховання надобдарованих дітей. При розробленні таких систем треба чітко визначити, на яку саме групу надобдарованих дітей розрахована така система, на якій моделі обдарованості вона ґрунтується, на якій матеріальній базі та кваліфікаційному рівні педагогічного складу, в якому соціокультурному середовищі.

**Використані літературні джерела**

1. *Грязева В. Г.* Одарённые дети: экология творчества / В. Г. Грязева, В. А. Петровский. – Москва-Челябинск: ИПИ РАО, ЧГИИК, 1993. – 40 с.
2. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
3. *Дружинин В. Н.* Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений // Интеллект и творчество: сб. науч. тр. / ИП РАН; отв. ред. А. Н. Воронин. – М., 1999. – С. 5–29.
4. *Ксьонзович И.* Обдарованість – кінцевий результат, збіг багатьох факторів // Психолог. – № 19. – 2006. – С. 10.
5. *Ландау Э.* Одарённость требует мужества: психол. сопровождение одарённого ребенка / Э. Ландау. – М.: Академия, 2002. – 144 с.
6. *Максименко С. Д., Максименко К. С. Папуча М. В.* Психология личности: Підручник. – К.: ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
7. *Матюшкин А. И.* Концепция Творческой одарённости. Вопросы психологии. 1989. – № 6 – 29–33 с.
8. *Матюшкин А. М.* Одарённость и возраст. Развитие творческого потенциала одарённых детей: учеб. пособие / А. М. Матюшкин. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 192 с.
9. *Матюшкин А. М.* Концепции творческой одарённости / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
10. *Моляко В. О., Музики О. Л.* Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
11. Основные современные концепции творчества и одарённости. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 416 с.
12. *Панов В. И.* Если одарённость – явление, то одарённые дети – это проблема / В. И. Панов // Начальная школа: плюс-минус, 2000. – № 3. – С. 3–10.
13. *Савчук Н. А.* Психолого-педагогичні умови корекції особистісних дисгармоній вчителів загальноосвітніх шкіл : дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології АПН України імені Г. С. Костюка. – К., 2005.
14. *Стернберг Р.* Инвестиционная теория креативности / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Психологический журнал, 1998. – № 2. – С.144–160.
15. *Стернберг Р.* Учись думать творчески / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Основные современные концепции творчества и одарённости / Под ред. Д. Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С.186–210.
16. *Хеллер К. А.* Диагностика и развитие одарённых детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одарённости / Под ред. Д. Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 243–264.
17. *Холодная М. А.* Психологические механизмы интеллектуальной одарённости // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 32–39.
18. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томск. ун-та; М.: Изд-во «Барс», 1997. – 392 с.
19. *Шумакова Н. Б.* Обучение и развитие одарённых детей / Н. Б. Шумакова. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 334 с.
20. *Яковлева Е. Л.* Развитие творческого потенциала личности школьника [Текст] / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 28–34.
21. *Pérez F. L.* (2006). “Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa”. Madrid: Editorial Síntesis.
22. *Renzulli J.L.* The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // Conceptions of Giftedness.
23. *Prieto Sánchez, M. D.* (1999). «Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado». Málaga: Ediciones Aljibe.

