

УДК 371:001

Євтух М. Б.*

ОБДАРОВАНІСТЬ: ПІДХОДИ ДО З'ЯСУВАННЯ СУТНОСТІ

У статті представлено різні підходи до з'ясування сутності обдарованості зарубіжними вченими, зокрема Дж. Рензуллі, Р. Стернбергом, Х. Гарднером, С. Мейкером, У. Хофменом, Дж. Флеком, Б. Шором й іншими. Подано короткий історичний огляд еволюції сутності обдарованості; типи обдарованості та окреслено прояви обдарованої поведінки. Акцентовано увагу, що обдарованість має широку різноманітність визначень, які відображають тісно пов'язані процеси, що використовуються для її ідентифікації, добору обдарованих дітей, а також прийняття рішень щодо програмних цілей і процедур їх навчання, виховання і розвитку. Потенційно обдарованість є в кожного, проте реально виявити її можна лише за певних умов.

Ключові слова: обдарованість, емоційна обдарованість, наукова обдарованість, теорія інтелекту, прояви обдарованості.

Упродовж десятиліть дослідження обдарованості запропоновано низку визначень цього феномену. Одні з них менш вдалі, інші – більш вдалі, ідеальних немає. При цьому їхня цінність визначається передусім не словесною довершеністю, а практичним зиском, який можна отримати, розробивши на основі вибраного визначення діагностичний інструментарій і застосувавши його у стратифікації учнівського, студентського чи виробничого колективів. Шлях, використовуючи який ми диференціюємо популяцію на основі інтелектуальних здібностей, є особливо важливою проблемою, оскільки значною мірою позначається на рішеннях, які приймаються стосовно ідентифікації, обґрунтування надаваних послуг, кількості індивідів, яким надаються такі послуги, і в кінцевому рахунку – припущень відносно відмінних потреб однієї групи на противагу іншим [13].

Лонгітюдне дослідження (тривало з 1970 до 1988 рр. у Хорватії) академічних і професійних досягнень інтелектуально обдарованих індивідів охоплювало чотири фази. Це, зокрема, ідентифікація, організована в останньому класі початкової школи; перша фаза обстеження під час навчання у середній школі; друга фаза обстеження під час навчання у вищій школі; третя фаза обстеження протягом перших років трудової діяльності. Результати виконаного дослідження засвідчили, що академічний статус суб'єктів залишався постійно високим: усі респонденти завершили навчання у середній школі; 67 % індивідів продовжили навчання у вищій школі; значна частка осіб зорієнтована на технічні та природничі спеціальності. Загалом інтелектуально обдаровані індивіди досягли значно вищого рівня у шкільних досягненнях за середній; багато з них залучалися до наукових досліджень, публікували власні роботи, а також цікавилися діяльністю в галузі мистецтва й спорту [14]. Як бачимо, коректна діагностика обдарованості має своїм позитивним наслідком ефективне передбачення академічних і професійних досягнень індивідів.

Підтвердженням зазначеного є результати дослідження, виконаного в Німеччині. З 1963 до 1971 рр. близько 2,8 млн. школярів у цій країні брали участь у 9 загальнонаціональних змаганнях із математики. 1329 найбільш успішних учасників було відібрано для подальшого дослідження. У 1970/71 р., а також у 1983 та 1993 рр. було зібрано дані щодо 23000 родичів цих дітей. Аналіз відобразив наявність чіткого зв'язку між математично-технічною обдарованістю у школі та досягненнями в житті. Водночас з розподілу високих професійних досягнень серед родичів виводиться очевидність того, що такі досягнення потребують не тільки виховання, а й відповідного генотипного базису, що, як видається, трансформується як проста ознака Менделя, тепер відкрита для досліджень у молекулярній генетиці [36].

*© Євтух М. Б.

Аналіз визначень конструкта «обдарованість» свідчить про те, що у приписуванні йому сутнісних ознак ніколи не було єдиних теоретичних позицій серед дослідників. Усе почалося з банального верхнього одного відсотка індивідів на основі їх упорядкування за результатами інтелектуальних (на початку академічних) досягнень. Не дивно, що з часом такий статистичний підхід вимагав уточнення, теоретичної інтерпретації. Спроби теоретичного обґрунтування в кінцевому результаті призводять до усвідомлення необхідності розширення концептуальної сутності обдарованості. З іншого боку, впродовж десятиліть було здійснено чимало спроб визначити обдарованість. Як наслідок, запропонованих визначень накопичилось стільки, що виникає потреба їх певної класифікації та узагальнення. Дж. Керролл (J. L. Carroll) і Л. Лармінг (L. R. Larming) [1] роблять огляд літератури, присвяченої з'ясуванню сутності обдарованості. Е. Торренс (E. P. Torrance) [35] на Північно-Східній регіональній конференції з питань обдарованості і творчості (5 листопада 1970, NewHaven, Connecticut) за результатами аналізу визначень обдарованості, введених у науковий обіг у 70-і рр. XX ст., обговорює проблему розширення змістової сутності зазначеного феномену. Р. Гріндер (R. E. Grinder) [7] аналізує внесок Ч. Дарвіна, Ф. Гальтона, К. Пірсона, Л. Термена в біологічні та соціальні аспекти сутності обдарованості.

Починаючи з 1958 р. спостерігається значне поширення використання терміна «обдарованість» та його визначень. При цьому зазначений конструкт на початку типово визначається в дуже вузьких когнітивних термінах (набрані бали з тесту інтелекту). Нині обдарованість має широку різноманітність визначень, які відображають тісно пов'язані процеси, що використовуються для її ідентифікації, відбору обдарованих дітей, а також прийняття рішень щодо програмних цілей і процедур їх навчання, виховання і розвитку. Змістова сутність у зазначеному конструкті простягається від визначень, що включають одну характеристику (таку, як творчі чи математичні здібності), до тих, які включають широкий діапазон когнітивних і некогнітивних характеристик. Інші характеристики у варіабельності сутності обдарованості переважно включають зміст і рівень винятковості, при цьому статично чи динамічно фокусуючись. Що стосується витоків визначень обдарованості, то вони будуються на висновках з теорії селективних інструментів, а також даних емпіричного походження. Узагальнюючи результати ретроспективного аналізу сутності обдарованості, у дослідженні [10] зазначається: щоб бути точним і значущим, визначення конструкта «обдарованість» має відповідати вимогам чіткості, теоретичної значущості, селективної цінності та емпіричної валідності.

Знаковою постаттю у з'ясуванні сутності обдарованості є Дж. Рензуллі (J. S. Renzulli) [20], який робить огляд вічних запитань і джерел полеміки в пошуку сутності обдарованості, включаючи мету визначення цього феномену, труднощів у виокремленні унітарного визначення обдарованості і відмінностей між обдарованими й потенційно обдарованими індивідами. Він же вводить у науковий обіг триколову концепцію обдарованості, яка визначається здібностями вище середнього рівня, одержимістю у виконанні завдань і творчістю. На думку зазначеного автора, в обдарованому індивіді наведені три компоненти взаємодіють між собою. А отже, факт наявності обдарованості передбачає не тільки їх наявність, а й ефективну взаємодію. Дж. Рензуллі торкається також проблеми константності і пропорції кіл у розробленій ним моделі.

Зазначимо, що наведеній вище роботі передувала низка розвідок ученого, зокрема дослідження, в якому він робить наголос на важливості операційного визначення обдарованості, виокремлюючи при цьому наведені три кластери, і вказує на необхідність в ідентифікаційній практиці приділяти їм рівну увагу [21]. Зазначений автор вказує на відмінності між обдарованою і потенційно обдарованою особистістю. І, як наслідок, вводить у науковий обіг поняття обдарованої поведінки.

Помітний внесок у з'ясування сутності обдарованості зроблено Р. Стернбергом (R. J. Sternberg), який, аналізуючи конструкт обдарованості, виокремлює головні

характеристики, які відрізняють теорію інформаційних процесів від психометричних теорій, що лежать в її основі [30].

Він же аналізує сучасні визначення обдарованості і репрезентує альтернативну точку зору, побудовану на збалансованій теорії мудрості [34]. Зазначимо, що запропонована автором теорія є корисною стосовно концептуалізації мудрості та з'ясування джерел у її відмінності. Р. Стернберг указує також на необхідність розвитку мудрості як форми обдарованості.

Крім зазначеного, учений репрезентує типи обдарованості, засновані на триархичній теорії інтелекту, виокремлюючи аналітика, творця, практика, аналітичного творця, аналітичного практика, творчого практика й довершеного балансира [32].

У його роботі [33] розглядається зв'язок між обдарованістю і спеціальними знаннями, а також доводиться, що обдарованість є в кінцевому рахунку спеціальними знаннями, що розвиваються. На думку автора, немає технічних можливостей відокремити обдарованість від спеціальних знань, тому що всі діагностичні інструментарії обдарованості оцінюють певного роду спеціальні знання, щонайменше до певної міри. Р. Стернберг описує також, що можна спостерігати обдарованість як спеціальні знання, що розвиваються. У статті [31] наводяться приклади, які видаються випадковими з погляду традиційної інтерпретації здібностей, але які мають сенс як ціле в контексті моделі спеціальних здібностей, що розвиваються. Підсумовуючи, автор робить висновок, що запропонована ним модель містить потенціал для кращого розуміння природи обдарованості.

Трактування сутності обдарованості так чи інакше пов'язано з узятою за основу теорією інтелекту. Однією з таких теорій, що містяться в основі визначення обдарованості, є теорія множинного інтелекту Х. Гарднера.

У дослідженні Д. Чана [3] оцінюється валідність використання контрольного списку самозвіту, що ідентифікує різні аспекти обдарованості у виборці 192 учнів середньої школи (Китай) з точки зору теорії множинного інтелекту. У процесі дослідження було також використано стандартизовані міри фіксації IQ, творчих здібностей і лідерських якостей учнів. Дані академічних досягнень з китайської мови і математики одержано зі шкільної документації. За результатами дослідження з'ясувалося, що в той час, як учні розрізняють сім інтелектів як відносно різні здібності, звичайні міри загалом не прогнозують самооцінки з семи інтелектів, доводячи, що самооцінка типів інтелекту і зазначені стандартизовані показники надають незалежну і, можливо, додаткову інформацію стосовно різних аспектів обдарованості.

Теорія множинного інтелекту знаходить підтвердження в розв'язанні проблеми адаптації обдарованих дітей до проблем, що постають перед ними. В одному з досліджень [2] 39 обдарованих учнів початкової та середньої школи (Китай) було оцінено, використовуючи переглянутий Student Adjustment Problems Inventory (SAPI-24), щодо їхнього пристосування до проблем. Відповіді учнів показують, що інтенсивне включення в роботу, перфекціонізм, шкільна робота без виклику, мультипотенційність і батьківські очікування можуть бути перешкодами в адаптації обдарованих дітей до проблем. Менш важливою виявилася перешкода низького міжособистісного зв'язку. До того ж у той час, коли зв'язок обдарованості з уразливістю у пристосуванні до проблем не підтвердився даними, одержаними з використанням IQ, було знайдено, що специфічні пристосування до проблем асоціюються зі специфічними інтелектами, засвідчуючи як підвищення, так і пониження вразливості у пристосуванні до проблем, включених до розгляду.

У дослідженні [4] проблема обдарованості аналізується з позицій концепцій множинного, емоційного та успішного інтелекту із залученням до дослідження 498 китайських учнів. У процесі дослідження автор оперує зв'язками між показниками для перелічених типів інтелекту, що дозволяє йому в описі обдарованості виокремити

три напрямки, які інтерпретуються як глобальна, соціоемоційна та артистична обдарованості. Використовуючи профілі названих інтелектів, дослідник поміщає учнів у чотири кластери: надвинахідливі, соціоемоційно обдаровані, помірно обдаровані й артистично обдаровані. За результатами виконаного дослідження з'ясувалося також, що учні першого кластера віддають перевагу діяльності, пов'язаній з управлінням, проте вони кваліфікуються учителями як найменш емоційно зрілі.

Автори іншого дослідження [11], оцінюючи знання ізраїльських учнів 7–9 класів (392 особи) та 10–12 класів (381 особа) у галузі літератури, підтвердили конструктивну валідність моделі обдарованості, в якій обдарованість концептуалізується у 4 видах здібностей та 4 рівнях розвитку цих здібностей, поміщених у рамки індивідуальних відмінностей.

С. Мейкер (С. J. Maker) [15] пропонує визначення обдарованості, побудоване на основі інтелекту, творчості і здатності розв'язувати проблеми.

У роботі Дж. Ельшот (J. Elshout) обґрунтовується теза, що бути обдарованим означає бути здатним пройти траєкторією розвитку від новачка до експерта швидше порівняно з пересічними індивідами [5]. При цьому центральними в розвитку спеціальних знань є розвиток здібностей розпізнавання образів, формування схем, процедуролізації знанневої бази, багатостратегічної керівної структури. Якби не обдарованість, індивіду в більшості доменів для зазначеного розвитку потрібні були б тисячі годин наполегливої праці. З цієї причини внесок в успіх інтелектуальних здібностей гіпотезується як такий, що прихований персональними й ситуативними характеристиками, які, як стало відомо, диференціюються між актуально творчими і менш творчими індивідами, – наприклад, ранній персональний інтерес у домені.

Аналогічні позиції відстоюються вченими [20], якими теоретична модель виняткових спеціальних знань використовується для окреслення розуміння того, як концептуальні знання обдарованих дітей розвиваються в різних доменах і як взаємодія цих знань зі спеціальними знаннями завершується на високому рівні розвитку мислення.

У. Хофмен (W. C. Hoffman) [9], з'ясовуючи сутність обдарованості, робить акцент, керуючись положеннями діалектичної психології К. Рігеля, на зв'язку між інтелектом і творчістю. Згідно з діалектичною психологією ідея як синтез двох протилежностей логічно розвивається через тезу й антитезу. Кожна думка є складним утворенням, що складається з декількох елементів, що належать загальному класу (теза) і поєднані з тим, що не міститься в цьому загальному класі (антитеза), а також із засобів (синтез) розв'язання суперечності, що витікає із зазначеної відмінності. Теза й антитеза виражаються симетричною відмінністю, синтез і контекст – їх доповненням. До того ж у діалектичній психології постулюється, що ментальні процеси рухаються вільно в межах стадій розумового розвитку Ж. Піаже.

Теорія Ж. Піаже виокремлює чотири стадії в розвитку індивідів. Ці стадії охоплюють: сенсоромоторну (від народження до 2 років) – дитина шляхом фізичної взаємодії з середовищем будує набір концепцій стосовно реальності й того, як вона функціонує; доопераційну (2–7 років) – дитина поки що не здатна мислити абстрактно й потребує конкретних фізичних ситуацій; стадію конкретних ситуацій (7–11 років) – у міру акумулювання фізичного досвіду дитина починає узагальнювати, створюючи логічні структури, що пояснюють її фізичний досвід; стадію формальних операцій (11–15 років) – у цей період дитячі когнітивні структури практично не відрізняються від таких у дорослих. Загалом топологію симетричної відмінності разом з її доповненням зазначений автор використовує для того, щоб репрезентувати фундаментальні операції діалектичної психології, які лежать в основі інтелектуально-творчої діяльності й обдарованості.

Дж. Флек (J. Flack) [6] обговорює місце бажання працювати у структурі обдарованості. Цей же автор пропонує стратегії, які забезпечують роботу етичних регуляторів учнів: забезпечення дітей моделями досягнення видатних успіхів,

ознайомлення учнів з людьми, які наполегливо працювали й захоплювалися своєю роботою, підтримка значення наполегливої праці.

Інтелектуальна обдарованість є складним психологічним феноменом. Подальше дослідження її сутності вимагає дослідження невідомих чи мало відомих феноменів, одним із яких є інтелектуальний намір [23]. Інтелектуальний намір Дж. Флек трактує як найвищий рівень виявлення інтелектуального потенціалу особистості. Він може бути визначений як суб'єктивний, внутрішньо розвинений стандарт досягнень і норми інтелектуально-творчої поведінки (відчуття напрямку, віра, надання переваги тощо). Розуміння інтелектуальних намірів обдарованих осіб забезпечує фундаментальну інформацію щодо природи обдарованості.

Традиційно психологи досліджують різні характеристики й особливості обдарованості (тобто її зовнішні прояви). Проте нові розуміння інтелектуальної обдарованості постають з дослідження її внутрішніх механізмів, що робить можливим з'ясування психологічного базису обдарованості. Л. Шавініна [24] вважає, що об'єктивування пізнання можна розглядати як один із таких механізмів. Об'єктивування постає на передній план, коли пізнання індивіда виходить за межі суб'єктивного простору в суперперсональний світ, за межі щоденних інтересів, де глобальні проблеми цивілізації, природи й науки домінують, і де людське мислення концентрується на аналізі об'єктивних подій дійсності.

Значне місце у з'ясуванні сутності обдарованості відводиться ролі метапізнання. Є підстави вважати, що одним із перших дослідників, хто звернув увагу на місце метапізнання у структурі інтелектуальної діяльності, був канадський дослідник з українськими етнічними коренями Б. Шор (B. Shore). У 80-х рр. ХХ ст. він, досліджуючи проблеми, пов'язані з теорією і методами когнітивних досліджень, піддає аналізу структурне навчання та метапізнання [25].

Згодом робиться висновок, що інтелект охоплює метакомпоненти, компоненти придбання знань і продуктивності. Піддавши аналізу перелічені компоненти, учені доходять висновку, згідно з яким сучасні дослідження є свідченням того, що взаємодія між цими елементами може бути основою в розробленні теорії, яка краще за інші пояснить обдарованість [26]. У цій роботі розглядається місце метапізнання в різних теоретичних концепціях обдарованості. За результатами виконаного аналізу робиться висновок, що багато дослідників підтримують ідею важливості метапізнання в обдарованості, проте нерозв'язані проблеми поки що існують і вимагають свого дослідження.

Теоретичні і практичні труднощі у виокремленні єдиних глобальних базових характеристик, які лежать в основі обдарованості, а також різноманітність її зовнішніх проявів призвели до введення в науковий обіг різних типів обдарованості. Зазначимо, що в науковій літературі відсутня обґрунтована класифікація типів обдарованості, яка охоплювала б практично всі галузі людської діяльності. До того ж простежується тенденція введення в обіг нових типів обдарованості, які часто не перебувають на одному рівні в ієрархічному узагальненні людської діяльності, а відповідають за її ефективність у вузькому специфічному проміжку. Той факт, що в галузі поки що немає усталеної позиції щодо типів обдарованості, вартіх уваги дослідників, підтверджується строкатістю наукових розвідок з цього питання: не всі типи однаковою мірою досліджуються, що не могло не позначитися на виконаному огляді, поданому нижче.

Безперечно, насамперед заслуговує уваги творча обдарованість. Р. Стернберг (R. J. Sternberg) і Т. Любарт (T. I. Lubart) [31] доходять висновку, що творчо обдаровані індивіди пропонують ідеї, які на початку видаються дивними, але вони ґрунтовно розроблять ці ідеї, реалізують їх і переконують інших у їхній цінності. Автори зазначеного дослідження констатують також, що творчо обдаровані індивіди демонструють комбінацію шести компонент, які функціонують інтерактивно: інтелект, знання, стиль мислення, особистісні якості, мотивація, навколишнє середовище.

Окремі дослідники розглядають конструкт наукової обдарованості, пов'язуючи її з науковою творчістю. Так, Г. Іннаморато (G. Innamorato) [12] аналізує різні погляди на наукову обдарованість, що веде до побудови певних рамок її розуміння. Автор зазначеного дослідження доходить висновку, що наукова творчість є конгломератом художніх і наукових здібностей. У рекомендаціях для практиків знаходимо зразки художньої діяльності учнів у спеціальних програмах для науково обдарованих.

Припускається, що математично обдаровані учні, ідентифіковані шляхом тестування за допомогою завдань, що виходять за межі вікового рівня, є також творчими у своїй роботі. У професійній діяльності творчі математики складають дуже малу підмножину всередині галузі. На шкільному рівні математична обдарованість необхідно не означає математичну творчість, але обернене є певним чином правильним. Постає запитання: чи терміни «обдарованість» і «творчість» є синонімами в галузі математики? Ученими конструкти математичної творчості й математичної обдарованості розробляються через синтез і аналіз загальної літератури з творчості та обдарованості [29]. Визначення творчості й обдарованості на рівнях К-12 та професійному порівнюються і протиставляються, щоб розробити принципи, які теоретично максимізують сумісність цих конструктів.

Незважаючи на цілковиту очевидність значення підприємництва для процвітання будь-якого суспільства, необхідно визнати, що явище підприємницької обдарованості є непопулярним з дослідницької точки зору. Ученими пропонується концепція підприємницької обдарованості, що певним чином заповнює очевидну лауну в літературі з питань високих здібностей [22]. Крім зазначеного, дослідники вказують на соціальні обставини, які позначаються на розвиткові здібностей індивіда до підприємництва. Зокрема у зазначеній роботі ідентифікуються мікросоціальні фактори розвитку підприємницької обдарованості. А саме розглядаються сімейне оточення, вплив відомих сучасників і багато інших факторів, які мали місце у випадку Р. Брансона (R. Branson) – найбільш успішного підприємця Великої Британії.

А. Ісаакс (A. Isaacs) [13] досліджує проблему організаторської обдарованості. Д. Сміт (D. Smith) [27] розглядає 27 характеристик соціальної обдарованості, використовуючи техніку Делфі (Delphi) для того, щоб їх виокремити. Соціальна обдарованість у зазначеному дослідженні визначається як виняткова здібність формувати зрілі продуктивні зв'язки й розвивати ефективну взаємодію з іншими індивідами. Згідно із зазначеним автором соціальні здібності включають розуміння, проникнення, толерантність і справедливість.

В іншому дослідженні [19] обговорюється розширене визначення поняття «емоційна обдарованість», запропоноване А. Ропер. Оригінальна концепція розширюється, щоб виокремити духовну обдарованість, спеціальну спорідненість із внутрішнім станом і природну здібність до духовного пробудження. У зазначеній роботі наводяться дані спостережень, які ілюструють компоненти духовної обдарованості, – обізнаність з внутрішнім світом людини, моральна чутливість до того, що відбувається в навколишньому світі, вираження схвалення чи осуду стосовно власних вчинків і вчинків інших, лояльність, прощення. Принагідно зазначимо, що автори цього дослідження виокремлюють й інші компоненти духовної обдарованості, такі як труднощі позитивного пристосування тощо, з чим важко погодитися, оскільки ці характеристики можуть претендувати на статус компонентів зазначеного типу обдарованості.

У. Польсен (W. J. Paulsen) [17] робить огляд визначень обдарованості, представлених у наявній літературі, які контрастують як різні прояви обдарованості. У зазначеному дослідженні виокремлюються різні сфери обдарованості, включаючи інтелектуальну, творчу, специфічну академічну, психосоціальну (лідерство), виконавське мистецтво, атлетичну, маніпулятивну й технічну. Водночас наголошується, що обдарованого індивіда потрібно розглядати тотально (у термінах фізичного, соціального, емоційного та розумового розвитку), а не в термінах тільки інтелектуальних здібностей.

Теоретичні проблеми трактування сутності обдарованості, а ще більше практичні наслідки її діагностики, спонукають дослідників критично подивитись на обдарованість як на реальний конструкт, прийнявши при цьому, що вона сама по собі є фікцією, бо реальною є лише обдарована поведінка. Це означає, що потенційно обдарованість є в кожного, проте реально виявити її можна лише за певних умов. Серед дослідників, які пропонують обдарованість замінити обдарованою поведінкою, насамперед виокремлюється Е. Спаркс (E. E. Sparks) [28], який стверджує, що герменевтика висуває щодо питання історично культурних коренів таке припущення: обдарованість визначається в термінах сутнісних властивостей, що відрізняють вибрану малу кількість індивідів. У виконаному ним дослідженні натомість пропонується обдарована поведінка, що визначається наявними можливостями і є відкритою для всіх індивідів. Зазначимо також, що в цьому дослідженні концепції обдарованості як високого потенціалу й обдарованих дітей як цивілізаційного скарбу піддаються виклику. Автор використовує герменевтичну парадигму інтерпретації тексту (згідно з якою ціле можна зрозуміти в термінах часткового і т. ін.) і стверджує, що мовне мистецтво, наприклад, можна розглядати як предметну галузь, у якій кожна дитина може загубити себе і знайти себе як обдарована особистість. Загалом автор обговорює уяву, збентеження, ігнорування і плавлення світогляду як онтологічні фактори вияву обдарованої поведінки.

Аналіз свідчить, що в сутності обдарованості містяться як загально наукові, так і історично-культурні корені. Останні є причиною того, що в різні часи в різних народів обдарованість розуміється дещо по-різному.

Австралійських дорослих аборигенів (n=74) і дітей (n=103) було залучено до інтерв'ювання [8] з метою з'ясування їхнього розуміння обдарованості. За результатами виконаного дослідження визначено, що ці респонденти розглядають обдарованість як наслідок індивідуальних здібностей, узятих зобов'язань і факторів середовища. У цьому дослідженні повідомляється також про специфічні таланти, які цінуються в культурі австралійських аборигенів. Як наслідок, робиться висновок про доцільність урахування культурно більш доречних здібностей, що беруться до уваги при ідентифікації.

У дослідженні, виконаному для дослідження поглядів на обдарованість у Shona-культурі (Зімбabwe), було зібрано дані від 16 учених у галузі цієї культури. З використанням опитувальників-розповідей встановлено, що обдарованість у Shona-культурі трактується як незвичні здібності, благословенні в індивіда через родовід, які роблять його придатним досягти неперевершеного досвіду навіть у проблемних доменах. Критеріями обдарованості в Shona-культурі є здібності домогтися успіхів, розв'язувати проблеми, творчість, міжособистісні зв'язки й одухотвореність [16].

В інших дослідженнях з'ясовується точка зору на обдарованість у культурі Ndebele (Ndebele) (Зімбabwe) [18]. Використовуючи таку ж методику, як і в попередньому дослідженні, було зібрано дані від 30 учителів і лекторів, які фоновно дотримуються культури Ndebele. Загалом встановлено, що Ndebele-культура розглядає обдарованість як незвичні видатні здібності, включаючи творчість, здібності розв'язувати проблеми та надихаючу силу, що існують в індивіда від народження і виявляються в екстраординарних досягненнях і практиці. Загалом за результатами двох зазначених досліджень автори рекомендують зрощення культурних і сучасних поглядів на обдарованість у навчальному процесі, щоб розвинути різноманітність талантів в учнів.

Література:

1. Carroll J. L. Giftedness and Creativity: Recent Attempts at Definition: A Literature Review / Carroll J. L., Larning L. R. // Gifted Child Quarterly. – 1974. – Vol. 18. – No. 2. – P. 85-96.
2. Chan D. W. Adjustment Problems and Multiple Intelligences among Gifted Students in Hong Kong: the development of the revised Student Adjustment Problems Inventory / Chan D. W. // High Ability Studies. – 2003. – Vol. <http://www.informaworld.com/smpp/title-content=t713423512-db=all-tab=issueslist-branches=1-v114>. – No. 1. – P. 41-54.

3. Chan D. W. Assessing Giftedness of Chinese Secondary Students in Hong Kong: a multiple intelligences perspective / Chan D. W. // High Ability Studies. – 2001. – Vol. <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713423512~db=all~tab=issueslist~branches=1-v112>. – No. 2. – P. 215-234.
4. Chan D. W. Giftedness of Chinese Students in Hong Kong: Perspectives From Different Conceptions of Intelligences / Chan D. W. // Gifted Child Quarterly. – 2008. – Vol. 52. – No. 1. – P. 40-54.
5. Elshout J. Expertise and giftedness / Elshout J. // High Ability Studies. – 1991. – Vol. <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713423512~db=all~tab=issueslist~branches=1-v11>. – No. 1. – P. 197-203.
6. Flack J. The Definition of Giftedness: How Can We Help Promote the Work Ethic in Gifted Students? / Flack J. // Understanding Our Gifted. – 2000. – Vol. 13. – No. 1. – P. 9-10.
7. Grinder R. E. Sources of Giftedness in Nature and Nurture: Historical Origins of Enduring Controversies / Grinder R. E. // Gifted Child Quarterly. – 1990. – Vol. 34. – No. 2. – P. 50-55.
8. Harslett M. The Concept of Giftedness from an Aboriginal Cultural Perspective / Harslett M. // Gifted Education International. – 1996. – Vol. 11. – No. 2. – P. 100-106.
9. Hoffman W. C. The Dialectics of Giftedness: Gifted Intellect and Creativity / Hoffman W. C. // Roeper Review. – 1995. – Vol. 17. – No. 3. – P. 201-206.
10. Hong E. The Structure of Giftedness: The Domain of Literature as an Exemplar / Hong E., Milgram R. M. // Gifted Child Quarterly. – 1996. – Vol. 40. – No. 1. – P. 31-40.
11. Howard-Hamilton M. Gifted Adolescents: Psychological Behaviors, Values and Developmental Implications / Howard-Hamilton M., Franks B. A. // Roeper Review. – 1995. – Vol. 17. – No. 3. – P. 186-191.
12. Innamorato G. Creativity in the Development of Scientific Giftedness: Educational Implication / Innamorato G. // Roeper Review. – 1998. – Vol. 21. – No. 1. – P. 54-59.
13. Isaacs A. F. Giftedness and Leadership / Isaacs A. F. // Gifted Child Quarterly. – 1973. – Vol. 17. – No. 2. – P. 103-112.
14. Landau E. and others. Motivation and Giftedness / Landau E. and others // Gifted Child International. – 1996. – Vol. 11. – No. 3. – P. 139-142.
15. Maker C. J. Creativity, Intelligence and Problem Solving: A Definition and Design for Cross-Cultural Research and Measurement Related to Giftedness / Maker C. J. // Gifted Education International. – 1993. – Vol. 9. – No. 2. – P. 68-77.
16. Ngara C. Shona culture of Zimbabwe's views of giftedness / Ngara C., Porath M. // High Ability Studies. – 2004. – Vol. <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713423512~db=all~tab=issueslist~branches=1-v115>. – No. 2. – P. 189-209.
17. Paulsen W. J. Creativity and Giftedness – A Comparative Perspective / Paulsen W. J. // Paper presented at the International South Conference: Education for the Gifted. – 1984. – 12 p.
18. Persson R. S. The Myth of the Antisocial Genius: A Survey Study of the Socio-Emotional Aspects of High-IQ Individuals / Persson R. S. // Gifted and Talented International. – 2007. – Vol. 22. – No. 2.
19. Piechowski M. M. Emotional Giftedness: An Expanded View / Piechowski M. M. / Paper presented at the World Conference of the World Council for Gifted and Talented Children. – 1997. – 13 p.
20. Renzulli J. S. The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity / Renzulli J. S. / Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (68th, New Orleans, LA, April 23 – 27). – 1984. – 71 p.
21. Renzulli J. S. What Makes Giftedness: A Reexamination of the Definition / Renzulli J. S. // Science and Children. – 1979. – Vol. 16. – No. 6. – P. 14-15.
22. Shavinina L. V. Micro-social factors in the development of entrepreneurial giftedness: the case of Richard Branson / Shavinina L. V. // High Ability Studies. – 2006. – Vol. <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713423512~db=all~tab=issueslist~branches=1-v117>. – No. 2. – P. 225-235.
23. Shavinina L. V. Specific intellectual intentions and creative giftedness / Shavinina L. V. // High Ability Studies. – 1994. – Vol. <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713423512~db=all~tab=issueslist~branches=1-v15>. – No. 2. – P. 145-152.
24. Shavinina L. The Objectivization of Cognition and Intellectual Giftedness: the case of V.I. Vernadsky / Shavinina L. V. // High Ability Studies. – 1996. –

- Vol. <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713423512~db=all~tab=issueslist~branches=1> - v17. – No. 1. – P. 91-98.
25. Shore B. M. Cognition and Giftedness: New Research Directions / Shore B. M. // Gifted Child Quarterly. – 1986. – Vol. 30. – No. 1. – P. 24-27.
 26. Shore B. M. Metacognition, Intelligence and Giftedness / Shore B. M., Dover . C. // Gifted Child Quarterly. – 1987. – Vol. 31. – No. 1. – P. 37-39.
 27. Smith D. Social Giftedness – Its Characteristics and Identification / Smith D. // Gifted Education International. – 1995. – Vol. 11. – No. 1. – P. 24-30.
 28. Sparks E. E. A Paradigm Shift from Giftedness-as-Potential to Giftedness-as-Possibility / Sparks E. E. / Paper presented at the Annual Conference of the Society for the Advancement of Gifted Education (4th, Edmonton, Alberta, Canada, September 23-24). – 1993. – 34 p.
 29. Sriraman B. Are Giftedness and Creativity Synonyms in Mathematics? / Sriraman B. // JSGE. – 2005. – Vol. 17. – No. 1.
 30. Sternberg R. J. WICS as a model of giftedness / Sternberg R. J. // High Ability Studies. – 2003. – Vol. <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713423512~db=all~tab=issueslist~branches=1> - v114. – No. 2. – P. 109-137.
 31. Sternberg R. J. Creative Giftedness: A Multivariate Investment Approach / Sternberg R. J., Lubart T. I. // Gifted Child Quarterly. – 1993. – Vol. 37. – No. 1. – P. 7-15.
 32. Stewart R. E. From Childhood Rags to Adult Riches: a case study / Stewart R. E., Porath M. // High Ability Studies. – 1999. – Vol. <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713423512~db=all~tab=issueslist~branches=1> - v110. – No. 2. – P. 197-211.
 33. Taal M. Determinants of girls' choice of mathematics / Taal M. // High Ability Studies. – 1999. – Vol. <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713423512~db=all~tab=issueslist~branches=1> - v110. – No. 1. – P. 42-46.
 34. Tarshis E. Perspective taking in high and above average IQ preschool children / Tarshis E., Shore B. M. // High Ability Studies. – 1991. – Vol. <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713423512~db=all~tab=issueslist~branches=1> - v12. – No. 2. – P. 201-211.
 35. Torrance E. P. Broadening Concepts of Giftedness in the 70's / Torrance E. P. // Gifted Child Quarterly. – 1970. – Vol. 14. – No. 4. – P. 199-208.
 36. Worrell F. C. The Use of Student Ratings of Teacher Behaviors With Academically Talented High School Students / Worrell F. C., Kuterbach L. D. // JSGE. – 2001. – Vol. 12. – No. 4.

Евтух Н. Б.

ОДАРЕННОСТЬ: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУТИ

В статье представлены разные подходы к определению сути одаренности зарубежными учеными, в частности Дж. Рензулли, Р. Стернбергом, Х. Гарднером, С. Мейкером, У. Хофменом, Дж. Флеком, Б. Шором и другими. Подан короткий исторический обзор эволюции сути одаренности; типы одаренности и проявления одаренного поведения. Акцентировано внимание на том факте, что одаренность представлена широким разнообразием определений, которые отражают тесно связанные процессы, используемые для ее идентификации, отбора одаренных детей, а также принятия решений касательно программных целей и процедур их обучения, воспитания и развития. Потенциальной одаренностью владеет каждый, но реально проявить ее можно только при определенных условиях.

Ключевые слова: одаренность, эмоциональная одаренность, научная одаренность, теория интеллекта, проявления одаренность.

Yevtukh M. B.

GIFTEDNESS: APPROACHES TO THE CLARIFICATION OF THE ESSENCE

The article presents different approaches to finding out the essence of giftedness by foreign scholars, in particular J. Renzulli, R. Sternberg, H. Gardner, S. Meyer, W. Hofman, J. Fleck, B. Shor, and others. The brief historical review of the evolution of the essence of giftedness is presented; types of giftedness and manifestations of gifted behavior are outlined.

Attention is drawn to the fact that giftedness has a wide variety of definitions that reflect closely related processes used to identify it, to select gifted children, and to make decisions about program goals and procedures for their education, upbringing and development. Potentially, everyone possesses

giftedness, but it is possible to manifest it only under certain conditions.

The long-standing study of academic and professional achievements of intellectually gifted individuals has encompassed four phases: identification, organized in the last grade of the elementary school; the first phase of the examination during studying in secondary school; the second phase of the examination while studying in high school; the third phase of the examination during the first years of work.

The differences between gifted and potentially gifted personality, types of giftedness according to the triarchic theory of intelligence are presented. The intellectual, creative, scientific, mathematical, entrepreneurial, organizational, emotional giftedness, its manifestations, depending on historical and cultural features are emphasized.

Key words: giftedness, emotional giftedness, scientific giftedness, theory of intelligence, manifestations of giftedness.

УДК 37.013 +373.31+ 373.24

Янкович О. І.*

ПЕДАГОГІКА ЗАБАВИ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПОЧАТКОВОЇ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ Й ПОЛЬЩІ

У статті узагальнено досвід використання забави як освітнього методу та педагогіки забави як педагогічної субдисципліни й визначено перспективи її використання в закладах початкової та дошкільної освіти України і Польщі. Розглянуто історію педагогіки забави, її джерела, розвиток на основі методики КЛАНЗА. Відображено теоретичні засади методики КЛАНЗА (клубу аніматорів забави), що пропала з 1990 р. у Польщі. Висвітлено принципи, особливості, функції забави, вимоги до її організації. Показано різницю між грою й забавою. Виявлено методи, обґрунтовано значення педагогіки забави в закладах початкової та дошкільної освіти України й Польщі. Акцентовано увагу на взаємозв'язках ідей педагогіки забави у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці.

Ключові слова: гра, забава, ігровий метод, ігрова діяльність, педагогіка забави, методика КЛАНЗА, аніматор, заклади початкової та дошкільної освіти.

Докорінне реформування освітньої галузі України пов'язане з орієнтацією на європейський досвід формування особистості дитини, використанням нових методів навчання, передусім у закладах дошкільної та початкової освіти. Такими методами є проектні й ігрові, на чому акцентовано увагу в концепції Нової української школи, де зокрема зазначено, що «навчання буде організовано через діяльність, ігровими методами як у класі, так і поза його межами» [2, с. 21].

У європейських країнах уже декілька десятиріч успішно розвивається педагогіка забави, ідеї якої впроваджуються в український культурно-освітній простір. Набирає популярності професія аніматора, а підходи до його діяльності обґрунтовані в зарубіжній педагогічній науці на основі психологічних концепцій, нової філософії мислення.

Однією з європейських держав, у якій із 90-х рр. ХХ ст. успішно розвивається педагогіка забави, є Польща. У педагогічній теорії і практиці цієї країни диференціюються поняття забави й гри. Так, на думку польського науковця Ч. Купісевича, забава – це одна з форм активності людини, що здійснюється добровільно і супроводжується позитивними емоційними й пізнавальними відчуттями. Польський дидакт В. Оконь вважає, що забава спирається на уяву, що створює нову дійсність [10, с. 39]. Це діяльність, яка виконується для отримання задоволення. Натомість гра може передбачати дидактичні цілі, реалізація яких вимагає від дитини проявів відповідальності [5, с. 11]. В українській педагогіці ще немає чіткого розмежування ігрової діяльності на гру й забаву. Однак, урахувавши популярність забави як засобу бути

*© Янкович О. І.