

ПИТАННЯ ОБДАРОВАНОСТІ В УКРАЇНСЬКІЙ ПСИХОЛОГІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.



Наталія Дічек,
д. пед. н, професор,
завідувач відділу історії та
філософії освіти
Інститут педагогіки
НАПН України,
м. Київ

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

Варто уточнити, що після двох спроб знищення психологічної науки в радянську добу (перша – заборона педології і розгром харківської психологічної школи всередині 1930-х рр.; друга – боротьба з *«космополітизмом у науці»* наприкінці 1940-х – на початку 1950-х рр.) деякі питання психології, зокрема розроблення теорії особистості, питання соціальної психології, в СРСР не мали підтримки.

Одним з перших серед українських психологів питання розвитку здібностей учнів порушив **Григорій Костюк** (1899–1982). З архівної стенограми вищезгаданого засідання мною з'ясовано, що Г. Костюк, тоді – директор НДІ психології МО УРСР, підтримав загальну доцільність дати *«всім юнакам і дівчатам середню освіту диференційованим шляхом, відповідно до потреб школи, з одного боку, й інтересів та нахилів і здібностей учнів з другого»*, але водночас поставив під сумнів програму запровадження цілковитої диференціації навчання у старших класах загальноосвітньої школи, й організацію окремих шкіл для особливо обдарованих. Перший пункт він критикував за суто організаційні труднощі реалізації (неможливість відкриття шкіл з диференційованим навчанням у невеликих містах (а тим більше селах) та невизначеність у плануванні кількості класів певного предметного профілю), за небезпеку *«зниження загальної освіти учнів»*, а головне за те, що на час закінчення 7-річки у багатьох дітей ще остаточно *«не склалися нахили і здібності»*. Другий пункт на його думку був малоприматним унаслідок труднощів діагностування здібностей учнів, оскільки *«наша психологічна наука мало займалася визначенням здібностей дітей, методологією вивчення цих здібностей»* [9, арк. 3-6].

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



Який чудовий світ
OKONDRATUK

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

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

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

Важливим вважаємо акцентування вченим на тому, що «найістотніші індивідуальні відмінності серед людей спостерігаються у здатності мислити» [зд, с. 322]. Саме мислення він визначав як вирішальний структурний компонент здібностей, насамперед здібностей до навчання. Спираючись на ідеї видатного радянського психолога **Л. Виготського**, український вчений обґрунтував важливі для педагогічної практики положення про функції слова (або вербальних компонентів) у розумових операціях, засобами яких утворюються поняття, спочатку у міжособистісних діях на рівні спілкування учителя і учнів, що лише після цього стають власне індивідуальними актами. Критикуючи за обмеженість міркування німецького психолога **В. Штерна**, який розглядав здібності як незалежні від навчання, й погляди американських психологів **Е. Торндайка**, **Дж. Уотсона**, які зводили здібності до «сукупності набуваних індивідом навичок, до засвоєння соціальних надбань» [8, с. 350]),



Havuchak Nadiia
We explore the world



Kateryna Kulish
Вчена проводить майстерклас дитині

Г. Костюк писав, що «внаслідок засвоювання учнями людських надбань підносяться на вищий ступінь і їхні здібності навчаються, а досягнення в розвитку здібностей уможливають перехід до вивчення нового, складнішого матеріалу» [8, с. 351]. Водночас учений і зауважував, що розвиток здібностей залежить не лише від навчання, а й від інших видів діяльності, засобами яких учні взаємодіють з об'єктивною реальністю, а також і від індивідуальних фізіологічних й енергетичних потенцій їхньої нервової системи. Сьогодні деякі із наукових положень Г. Костюка та його сучасників видаються тривіальними, настільки вони узвичаїлися у сучасній педагогіці і психології, стали канонами шкільного освітнього процесу.

Серед тих українських психологів, які у 1970-1990-х роках продовжили починання Г. Костюка, є ім'я призабутого нині вченого **Ю. Гільбуха**, чії здобутки не лише заслуговують на те, щоб бути пошанованими як певна віха у розвитку в Україні дитячої психології, а й на те, аби бути актуалізованими, адже завдяки їм було закладено експериментально обґрунтовані основи запровадження диференціації в шкільній початковій освіті. Результати досліджень Ю. Гільбуха і його колег – співробітників першої в Україні (1978 р.) лабораторії психодіагностики і формування особистості молодшого школяра були спрямовані на повернення психодіагностики у психолого-педагогічну практику після понад 30-літньої заборони на неї [6].

Ю. Гільбух став першим українським психологом, який наприкінці 1970-х проєкспериментував з колегами запровадження у початкових класах українських шкіл так званих «класів вирівнювання» (вмотивовано вини-

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

Підсумовуючи з часом досвід спостережень за кількома десятками розумово обдарованих дітей, Ю. Гільбух узагальнив найістотніші риси, характерні, попри індивідуальне розмаїття, таким особистостям – «*надзвичайно ранній вияв високої пізнавальної активності й допитливості; швидкість і точність виконання розумових операцій, зумовлені стійкістю уваги та оперативної пам'яті; сформованість навичок логічного мислення; багатство активного словника, швидкість і оригінальність вербальних асоціацій; наявність установки на творче виконання завдань, розвиненість творчого мислення та уяви; наявність основних компонентів уміння вчитися*» [4, с.11]. Водночас стрижневою особливістю розумової діяльності обдарованої дитини Ю. Гільбух визначав самосвідомість, пояснюючи, що навчальній діяльності таких дітей власти-



Ольга Ралько
Молодь в науці

ве «повноцінне вміння вчитися», за якого дитина аналізує не лише певне завдання, а й власні процесуальні дії [2, с. 9]. Таке тлумачення було суголосним ідеям німецького вченого **М. Вертгаймера**, американців **Дж. Гілфорда**, **К. Коффкі**, які у 2-й половині ХХ ст. займалися проблемою продуктивного мислення.

Слід зауважити, що, розрізняючи основні типи обдарованості – розумову і спеціальну (художню, соціальну, спортивну тощо), Ю. Гільбух вивчав лише перший тип і його різновиди. Він писав, що *«чим більш спеціальним є певний вид обдарованості, тим значніша роль у його розвитку належить чиннику вродженості»* [2, с. 37].

Професор Ю. Гільбух тлумачив психодіагностику у школі не лише як інструмент визначення психологічного діагнозу особистості дитини, тобто як аспект пізнання її психічної індивідуальності, а й як інструмент здійснення

її психологічної корекції (у випадку необхідності формування певних психічних якостей) або забезпечення їй підвищеного розвитку» Фактично він був одним із фундаторів упровадження в практику українських шкіл психологічної служби, яка мала сприяти визначення індивідуальних траєкторій розвитку особистості учня [5].

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

Література

1. Балл Г.А. Научная школа Г.С.Костюка: методологические уроки. Психология в рациогуманистической перспективе: избр. работы. Киев: Изд-во Основа, 2006. С.82-91.
2. Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка. Київ: Фірма «Віпол», 1993. 75 с.
3. Гільбух Ю.З. Психологічні передумови диференційованого навчання в початковій школі. Психологія: Респ. науково-методичний збірник. Вип.36. Київ: В-во «Рад. Школа», 1991. С.62-71.
4. Гільбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. М.: Знание, 1991. 80 с.
5. Гільбух Ю.З. Учитель и психологическая служба школы. Киев: Ин-т психологии АПН Украины, 1993.142 с.
6. Дічек Н.П. Надбання українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчання у 1960–1980-ті роки. Вісник Чернівецького національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Чернівці, 2016. Вип. 133. С. 48–55.
7. Костюк Г. Масове другорічництво міської школи. Шлях освіти. 1930. № 9. С.103-115.
8. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л.М.Проколієнко. Київ: Рад. школа, 1989. С.307-376.
9. ЦДАВО України. НИИ психологии УССР Министерства просвещения УССР. Стенограмма заседания вчених Рад Інституту педагогіки та Інституту психології» (від 11 грудня 1958 р.). Ф.5141, оп.1, спр.129, 43 арк.