

10. Попова Л.В. Гендерная социализация в детстве // Гендерный подход в дошкольной педагогике : теория и практика : [монография] / Л.В.Попова. – В 2-х ч. – Мурманск, 2001. – Ч.1. – 231 с.

11. Olshen S.R. The disappearance of giftedness in girls : An intervention strategy // Roeper Rev. – 1987. – N 9. – P. 251 – 254.

Дарья Кузнец. Влияние гендерных факторов на развитие одаренности детей.

У статті розглянута проблема гендерного чинника у виявленні та розвитку обдарованості дітей; показана необхідність урахування статевих відмінностей обдарованих хлопчиків і дівчаток як умову успішної соціалізації та самореалізації.

Ключові слова: обдарованість, стереотип, гендер, соціалізація, «зникаюча» обдарованість.

Daria Kuznets . Influence of gender on the development of gifted children influence of gender factor in development gifted children.

In the article the problem of the gender factor in the identification and development of gifted children and their successful socialization and fulfillment.

Key words: gift, stereotype, gender, socialization, «disappearing» gifts.

УДК 37.091.212.3:316.61(71)

Лавриченко Н. М.

«УРОКИ» УСПІШНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗА РОБЕРТОМ СТЕРНБЕРГОМ

Стаття стосується проблем теоретичного моделювання обдарованості та психолого-педагогічного вивчення й осмислення цього явища. Показано, яким чином загальні підходи до моделювання обдарованості реалізовані в авторській моделі успішного інтелекту Роберта Стернберга. Визначено педагогічне

значення й перспективи практично-прикладного використання головних теоретичних положень цієї моделі у процесі цілеспрямованого формального навчання.

Ключові слова: обдарованість, моделювання обдарованості, успішний інтелект, практичний інтелект, обдарований учень.

Незважаючи на те, що термін обдарованість має давню історію, й досі серед учених не досягнуто консенсусу щодо того, кого ж насправді слід вважати обдарованими[12]. Однією з причин того, що валідність існуючих дефініцій ставиться науковцями під сумнів, є специфіка феномена обдарованості. Так, скажімо, розвиток обдарованості складно корелює з прогнозами, передбаченнями й очікуваннями, а отже й закономірностями як осереддя наукового визначення предмета дослідження. Трапляється так, що дитина, яка за певними класифікаційними критеріями потрапляє в категорію обдарованих, у дорослому житті перестає відповідати цим критеріям, або ж навпаки, досягнувши зрілого віку, людина раптом виявляє в собі раніше не проявлені, приховані обдарування.

Ідентифікація обдарованості значною мірою залежить від того хто, де і на якому рівні її визначає. Наприклад, в американському суспільстві прийнято визначати обдарованих дітей у школі переважно за результатами тестів інтелектуальних здібностей, а дорослих – за результатами діяльності в одній або кількох галузях: успішні проекти, винаходи відкриття тощо. До того ж людські обдарованості, таланти визначаються найчастіше за принципом відносності, адже унікальність, неперевершеність здібностей можливо встановити лише порівнюючи їх з аналогічними здатностями іншого, інших, а виокремлення відносно стійких і незмінних атрибутів, детермінант того чи того виду обдарованості загалом потребує кроскультурного компаративного підходу.

Складність пошуку універсального визначення дає підстави говорити про обдарованість радше як про емерджентну (від лат. Emergo – з'являюсь виникаю) субстанцію, яка являє себе світу в множині якостей, іпостасей і

характеристик. Це не означає, що обдарованість не може постати як очікуваний результат спланованого й цілеспрямованого впливу, зокрема педагогічного, однак досить проблематично визначити його частку з-поміж інших чинників – генетичних, культурних, процесуальних, контекстуальних тощо.

Тим часом обдаровані діти й дорослі живуть серед нас, реалізують власні таланти на благо усіх нас, тому важливо їх помічати, розуміти, підтримувати й максимально сприяти їхньому розвитку. І тут ми безпосередньо опиняємося в колі психолого-педагогічних проблем, а також постаємо перед необхідністю віднаходити адекватні механізми їхнього розв'язання. Так, наприклад, навчальна програма, що передбачає розвиток специфічних, особливих, неординарних здібностей потребує передусім розуміння того, що таке обдарованість, в чому її специфіка, як її діагностувати й розвивати.

Одним із плідних способів психолого-педагогічного осмислення обдарованості як людського феномена є побудова теоретичних моделей. В ідеалі такі моделі мають спиратися на критерії, що передбачають особистісний успіх і суспільне благо як результат вчасно і грамотно підтриманої, виплеканої, розвинутої обдарованості. Загалом побудова будь-якої теоретичної моделі – це завжди високий рівень узагальнення, абстрактного мислення, глибокого проникнення у сутність явища або предмета як прототипів моделі. Тим більше, коли йдеться про моделювання такого понадскладного явища, як обдарованість, необхідна наукова ґрунтовність, виваженість і відповідальність. У зв'язку з цим західні вчені (Девідсон, Хемпл, Каплан) розробили вимоги до побудови моделей обдарованості, вони наведені нижче [3,337-354].

1. Модель має спиратися на релевантні або сутнісно відповідні припущення, узагальнення, сформульовані з опертям на раніше набуті знання і досвід.

2 Компоненти кожної моделі, як і механізми їхньої взаємодії мають бути визначеними й обґрунтованими, несуперечливими, експериментально апробованими. Якщо модель обдарованості є неясною, суперечливою,

статистично не вивіреною, або такою, що її важко порівнювати з іншими моделями, така модель є не тільки мало придатною, а й недоречною.

3. Модель має бути компактною, не обтяженою багатьма деталями. Вона має бути ґрунтовною й валідною, щоб будь-який фахівець міг її зрозуміти, відтак вона не має містити надлишкових і неясних фрагментів.

4. Модель має описувати, пояснювати і передбачати поведінку обдарованої людини як лонгітудно (як максимум - ціложиттєво), так і ситуативно.

5. Щонайважливіше, модель має допомагати надавати практичні поради як розвивати обдарованість, добирати інструменти, створювати програми й стратегії ідентифікації й розвитку талантів. Інакше кажучи, модель має бути корисною для освіти, суспільства і для науки.

6. І, нарешті, модель має бути продуктивною і генерувати ідеї для нових емпіричних досліджень і досягнень у галузі обдарованості.

Наразі існує чимало моделей обдарованості, які зажили визнання й популярності в науковому світі. Зокрема це моделі за авторством відомих зарубіжних учених: Ф. Гане, Г. Гарднера, Дж. Девідсона, Ф. Монкса, Дж. Рензулі, С. Спірмена, Р. Стернберга, Р. Суботніка, А. Танненбаума, К. Хеллера, А. Ціглера.

У цій статті ми маємо на меті розглянути й проаналізувати модель обдарованості за авторством Роберта Стернберга, окреслити її головні теоретичні положення та педагогічне значення.

На початку осмислення авторської моделі Стернберга зазначимо, що вона, так само, як і більшість інших моделей обдарованості, тісно пов'язана з концептом інтелекту. І це закономірно, адже інтелектуальний потенціал є однією з наріжних умов досягнення індивідами визначних успіхів у різних видах діяльності, як і власне життєвого успіху загалом. Англійський психолог Чарльз Спірмен (Charles Edward Spearman) ще на початку ХХ ст. науково обґрунтував існування загальної розумової енергії, яка дає змогу людям досягати успіху в будь-якому напрямі діяльності і назвав її G – фактором (

general factor - G- factor). Це була одна з перших моделей інтелекту, названа двофакторною. Другий фактор - S-фактор, на відміну від G-фактора, стосується не загальних, а спеціальних інтелектуальних здібностей, необхідних для виконання конкретних видів діяльності й завдань[6].

Згодом Американський учений, психолог Роберт Стернберг (Robert Sternberg, 1949) створив структурно складнішу модель інтелекту – трьохкомпонентну (WICS model of giftedness: wisdom, intelligence and creativity). Вона є одночасно моделлю обдарованості, позаяк сконцентрована не тільки й не стільки на статичних характеристиках інтелекту, скільки на процесуальних особливостях досягнення успішного інтелекту. Згідно з висновками Стернберга, успішний інтелект стає можливим завдяки єдності трьох інтерактивних компонентів або складників - (1) аналітичних здібностей, необхідних для аналізу, критичного оцінювання інформації; (2) практичних умінь, що дають змогу досягати оптимального узгодження власних здібностей і творчих потреб із зовнішнім середовищем, реалізувати власні творчі задуми, виходячи з контекстних реалій; (3) креативності, завдяки якій відбувається генерація і втілення нових ідей, розв’язання безаналогових проблем (Див.Рис1). Водночас слід зазначити, що виокремлені компоненти є лише відносно самостійними і необов’язково рівнозначними в аспекті розвиненості, баланс між ними може неодноразово змінюватися.

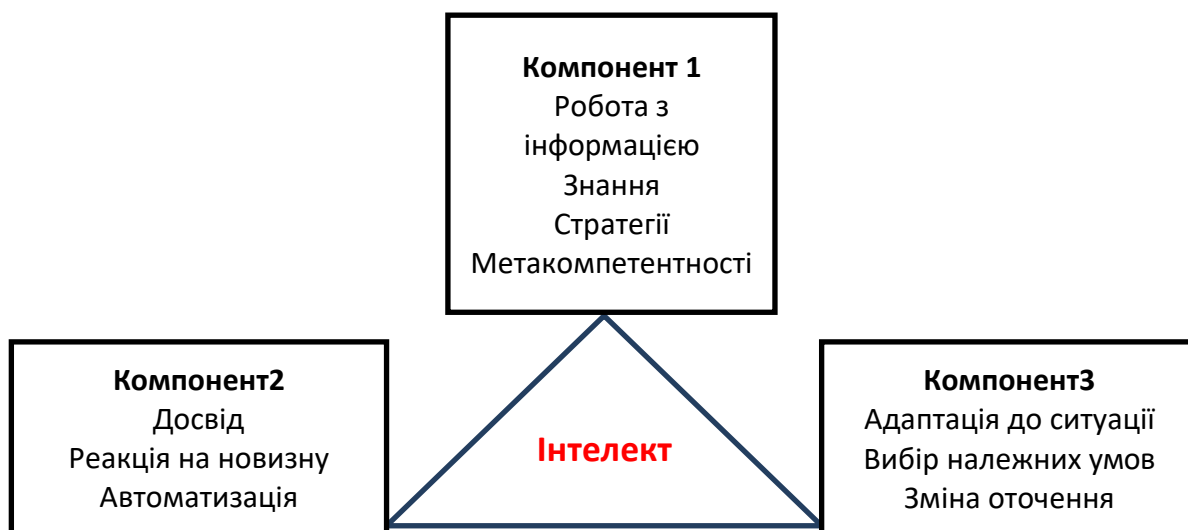


Рис1. Трьохкомпонентна модель успішного інтелекту Стернберга

Роберт Стернберг вважає, що про успішний інтелект можна говорити тоді, коли індивіди досягають життєвих цілей, посиливши й розвинувши власні сильні складники інтелекту й компенсувавши слабкі. Люди з успішним інтелектом здатні оперативно адаптуватися до оточення, змінювати його, виходячи із задач і цілей творчої, інноваційної діяльності [8, 327-342].

Модель Стернберга у наукових текстах ще називають троїстою, ця назва походить від англomовного оригіналу – Triarchic Theory of Successful Intelligence. Автор моделі визначає функції кожного з трьох складників і їхню роль у формуванні успішного інтелекту.

Так, *перший компонент* забезпечує управління когнітивними процесами вищого порядку, а саме: прийняття рішень, планування, вибір мисленнєвих і діяльнісних стратегій набуття нових знань і одержання необхідної інформації (knowledge-acquisition component). Крім того, опосередковане цінностями, прикладне використання розуму й креативності, на думку Стернберга, має слугувати загальному благу завдяки досягненню балансу між а) інтрапесональними (intrapersonal), б) інтерпесональними (interpersonal), с) екстрапесональними (extrapersonal) цілями й інтересами, як у короткостроковій, так і далекосяжній перспективах [8].

Обдарований індивід може, звичайно, скористатися неординарними здібностями виключно для власного збагачення, але щоб бути дійсно гідним шанованого титулу «обдарований», слід мати екстрапесональними (extrapersonal) мотивацію і прагнути результатів, які примножуватимуть загальний добробут.

Другий компонент аналізованої моделі «відповідає» за практичну діяльність, спрямовану на розв'язання проблем (problem solving) шляхом активізації збережених в пам'яті когнітивних схем, знань, інформації. Цей досвід є абсолютно необхідним для формування навчальної компетентності, яку американські вчені Б.Уайт і Дж. Уотс схарактеризували як впевненість людини у здатності навчитися чого-небудь [11].

Екстраполюючи цю думку на обдарованих дітей, можна говорити про впевненість навчитися багато чого, що відповідає їхнім природнім задаткам і покликанням. Стернберг разом з колегами (Феррарі, Клінкенбіард, Григоренко) дослідили, що ті обдаровані студенти, які були слухачами навчальних курсів, які відповідали їхнім здібностям (аналітичним, креативним, практичним) прогресували значно краще, аніж їхні колеги, які навчалися за програмами, що не відповідали їхнім покликанням і інтересам. Крім того, деякі інтелектуально обдаровані випускники спонтанно поповнювали знання, розв'язуючи нові задачі. І навпаки, посередні студенти потребували детального пояснення, як добирати й обробляти інформацію, як її комбінувати, зіставляти, порівнювати[4,58-64].

Виокремлення й підкреслення Стернбергом значущості досвіду в розвитку обдарованості зумовило те, що його модель зажила ще однієї назви - модель практичного інтелекту. Розмірковуючи щодо цього, вчений зазначає, що використання практичного розуму, дає змогу краще ідентифікувати індивідуальні здібності й можливості, а почасти й відкрити приховане, імпліцитне, не проявлене знання (tacit knowledge). За своєю природою таке знання, на думку Стернберга, є радше практичним, аніж академічним, більшою мірою інформальним, аніж формальним, його можна схарактеризувати як «практичне know-how» [9,51-83]. Такого роду знання, за визначенням Стернберга, є процесуальним (procedural knowledge), позаяк здобувається не за партою, а в процесі певної дії, діяльності, в результаті набутого досвіду [7,231]. Це однак не означає, що його (знання) неможливо свідомо передати від викладача студентові у традиційній вербалізованій формі, як і те, що більшість набутих практичним шляхом знання є латентними або ж автоматично потрапляють у зону підсвідомого.[10,439].

Ідеться про те, що за певних обставин, не проявлені раніше знання й компетентності, мають властивість з'являтися несподівано й спонтанно як то: «точно не пам'ятаю, але здогадуюсь», «відчуваю, що слід зробити саме так»; «ніколи цього не робив, але якось вийшло»; «руки підказали». Такі ситуації

справляють враження прозріння, осяяння, або ж оцінюються як вдалий хід, винахід. Насправді найчастіше цим ситуативним успіхом індивіди завдячують набутих попередньо метакогнітивним умінням, здатності аналітично мислити, оперувати інформацією, узгоджувати творчий процес із контекстом діяльності, екстраполювати набуті знання й досвід на інші ситуації, знаходити підказки успішного розв'язання задачі в довколишній дійсності.

Третій компонент моделі, як уже було зазначено, стосується віднаходження оптимальних способів та умов для успішного розв'язання проблем, особливо безаналогових, що вимагають творчого підходу. Тут ідеться про взаємопогодження тексту і контексту діяльності як у вузькому, ситуативному, так і широкому культурологічному аспекті.

Таким чином формується здатність і мотивація розв'язувати складні завдання в умовах сучасного мінливого й динамічного світу[2,27]. Понад те, інструменти інтелектуальної адаптації дітей і дорослих мають тенденцію видозмінюватися, варіюватися в кроскультурному вимірі.

Кожна культура транслює специфічні маркери й цінності щодо того, яким чином і за яких обставин краще застосувати власний розум, щоб бути успішним.

З точки зору здорового глузду можна сказати простіше : мало бути обдарованим, треба вміти опинитися в потрібному місці в потрібний час.

За низкою ознак успішний інтелект можна порівняти з пізнавальною метакомпетентністю в сучасному її трактуванні й розумінні [5, 3-14] Ідеться про когнітивну модель, яка активується на метарівні як знання про те, яким чином мозок оперує знанням. Це і моніторинг, і контроль мисленевих процесів, і органічні сигнали (задоволення або тривоги, фрустрації) щодо того, наскільки успішно й креативно відбувається перебіг когнітивних процесів відповідно до поставленої задачі.

Наведена нижче таблиця унаочнює структуру метакогніції (Табл. 1).

Таблиця 1. Структура і функції метакогнітивного мислення

Моніторинг	Метакогнітивний досвід	Контроль
<u>Метакогнітивне знання:</u> <i>ідеї, гіпотези, теорії</i> <u>Особистість:</u> <i>задачі стратегії, цілі</i> <u>Когнітивні функції:</u> <i>пам'ять, увага, перевірка вірогідності інформації</i>	<u>Почуття:</u> <i>ознайомленості, компетентності, впевненості, задоволення</i> <u>Оцінне судження:</u> <i>набутих знань, запам'ятованої інформації, потрачених зусиль, витраченого часу</i>	<u>Метакогнітивні навички:</u> <i>осмислений, виважений підхід у виборі стратегій, розподілі зусиль, розподілу часу, орієнтація/моніторинг вимог розв'язання задачі.</i> <u>Планування:</u> <i>контроль і регулювання процесів</i> <u>Оцінювання результату</u>

Нагадаємо, що співвідношення головних складників моделі успішного інтелекту є динамічно змінним. Скажімо, на певному етапі розвитку яскраво виражена здатність обдарованої особистості до теоретичного, креативного мислення не обов'язково буде доповнена спроможністю так само успішно втілювати власні ідеї на практиці, або ж вигідно їх продавати.

А в когось натомість проявляться яскраві здібності переконувати загал в цінності раніше невизнаної ідеї (як власної, так і запозиченої), і мати з цього практичний зиск, гарний зарібок. Незмінною передумовою і рушієм формування успішного інтелекту є сукупний потенціал аналітичних здібностей, креативності, досвіду, які в конкретного індивіда трансформуються в енергію, необхідну для усвідомлення проблем, перевірки гіпотез, подолання труднощів, розумного ризику, толерантності й здорової амбітності, самоефективності (self-efficacy). Таким чином особливість поєднання й співвідношення виокремлених Стернбергом головних складників успішного інтелекту впливає на формування індивідуальних паттернів поведінки обдарованої особистості (Рис.2).

З психолого-педагогічної точки зору трьохкомпонентна теорія успішного інтелекту не тільки поглибила розуміння поняття обдарованості, а й здійснила істотний вплив на оцінювання обдарованих дітей. На думку Стернберга,

обдарованість слід ідентифікувати й оцінювати передусім як динамічний процес, а не статичний результат. Адже в кінцевому підсумку не відображається той факт, що деякі студенти набагато швидше обробляють інформацію, аніж їхні одногрупники.



Рис.2 Поведінкові паттерни із обдарованої особистості

А тести вимірювання здібностей в учнів молодшої школи загалом, на думку автора, почасти мало чим відрізняються від тестів успішності. Тести IQ, на думку вченого, часто не відображають істинну природу здібностей, яким властива варіативність, пластичність, гнучкість, тим більше у випадку обдарованості. У традиційних тестах рідко беруть до уваги зовнішній контекст, хоча це важливо, до того ж умови тестування, мова викладу тестів, психологічна атмосфера, попередня інструкція усе це може впливати на результати тестування. Об'єктивність оцінювання страждає також із-за того, що кожна обдарована дитина має власний стиль творчої, інтелектуальної поведінки, а оцінюється найчастіше на загальних підставах.

Критикуючи пропонуй, і саме так вчинив Роберт Стернберг, запропонувавши авторські тести, розроблені з урахуванням особливостей інтелектуальної поведінки обдарованого індивіда - Sternberg Triarchic Abilities

Tests (STAT,1993). Ці тести спрямовані на діагностику й вимірювання аналітичних, практичних, креативних якостей обдарованої особистості в процесі розв'язання вербальних, кількісних і предметно-прикладних задач. Так, наприклад, щоб краще зрозуміти інформаційні процеси, задіяні у вербальному мисленні, Стернберг відмовився від поширеного в тестах IQ завдання: дати визначення відомим учневі словам. Натомість пропонується низка речень, в яких повторюється незнайоме слово, а учневі треба пояснити його значення через контекст, у якому воно вжито[1, с. 463].

Висновок. Аналіз теоретичної моделі обдарованості за авторством Стернберга дає підстави стверджувати, що формування успішного інтелекту – це тривалий, нелінійний і динамічний процес набуття знань, інформації, метакогнітивної компетентності. Важливими чинниками, які впливають на перебіг цього процесу є індивідуальні здібності й задатки, соціокультурні умови, в яких перебуває носій інтелекту і, що важливо, оточення, середовище. Педагогічне значення моделі обдарованості Роберта Стернберга полягає в тому, що він не тільки вказав на можливості впливати навчально-виховними методами на формування успішного інтелекту, а й розкрив головні напрями й засоби цього впливу. Узагальнивши головні психолого-педагогічні ідеї автора, надаємо рекомендації щодо можливостей їх застосування для підтримки обдарованих дітей в процесі організованого формального навчання.

1. Розвиваючи інтелектуальний потенціал обдарованих дітей, слід зважати на їхнє соціокультурне походження.
2. Навчально-виховний процес доцільно організовувати на засадах комплексного поєднання когнітивних, творчих і практичних видів діяльності.
3. Навчальний матеріал важливо пов'язувати з довколишньою дійсністю як референтим контекстом.
4. Оскільки обдаровані діти мають потребу не просто взаємодіяти з оточенням, а й обирати, модифікувати, адаптувати його, бажано надавати таку можливість.

5. Важливо навчати дітей отримувати задоволення не лише від особистих, а й колективних здобутків успішного інтелекту.
6. Формуючи успішний інтелект, необхідно прагнути компенсувати слабкі й максимально розвинути сильні позиції обдарованої дитини.
7. Важливим є комплексний підхід до розвитку здібностей дітей – інноваційного, творчого мислення, критичного сприйняття й запам'ятовування інформації, креативності, метакогніції, досвіду успішного розв'язування задач.
8. Для проявлення прихованих, невиражених обдарувань і знань учнів слід більшою мірою залучати до практичних, експериментальних занять, до роботи зі знаковими, символічними системами.
9. Доцільно практикувати формувально-процесуальне (а не лише констатувальне) оцінювання успішності обдарованих дітей. До оцінювання обдарованості учня слід підходити виважено, беручи до уваги аналітичні, креативні і практичні здібності, а також особливості інтелектуальної поведінки.

Список використаних джерел

1. Шэффер Д. Дети и подростки. Психология развития 6-е издание.-Москва, Санкт-Петербург: Питер, 2003. - С.463.
2. Atkinson J.W., Litvin G.H. Achievement motive and the test anxiety convinced as motive to approach success and motive avoid failure // J. Abnorm. Soc. Psychol, 960. Vol.60.
3. Davidson, J.E. Intelligence recreated // Educational Psychologist, 25(3&4).-1990.
4. Davidson J.E., & Sternberg, R. The role of insight in intellectual giftedness. Gifted Child Quarterly (28).-1984. pp.58-64
5. Efklides A. Metacognition and affect: What can metacognitive experience tell us about the learning process? // Educational Research Review.-Volume 1, Issue1.-2006.- Pp.3-14
6. Spearman C. The Abilities of Man, Their Nature and Measurement. –New York:

Macmillan, 1927.-208p.

7. Sternberg R.J. What do you know about tacit knowledge? Making the tacit become explicit. Epilogue, Sternberg R.J. And Horvath, J.A., (eds) Tacit knowledge in professional practice.-Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
8. Sternberg R.J. The WICS model of giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (eds), Conceptions of giftedness. (2nd ed.).- New York: Cambridge University Press, 2005. – Pp. 327-342.
9. Wagner, R.K. and Sternberg, R.J. Tacit knowledge and intelligence in the everyday word,chapter 4 in Sternberg,R.J. and Wagner,R.K.(eds) Practical intelligence: nature and origins of competence in the everyday word.- Cambridge: Cambridge University Press,1986.
10. Wagner, R.K. and Sternberg, R.J. Practical intelligence in a real-word pursuit: the role of tacit knowledge //Journal of Personality and Social Psychology. 49(2).- 1985.-Pp.436-458.
11. White, B.L. & Watts J. Experience and environment: Major influences on the development of the young child.-Englewood Clifs, NJ:Prentice Hall, 1973.
12. Ziegler, A. & Heller, K.A. (2000) Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K.A.Heller, F.J.Monks, R.J.Sternberg, &R.F.Subotnik (eds.), International handbook of giftedness and talent (2nd ed.-New York: Elsevier. – Pp.3-21.

Наталья Лавриченко. «Уроки» успешного интеллекта по Роберту Стернбергу.

Статья касается проблем теоретического моделирования одаренности, а также психолого-педагогического изучения и осмысления этого явления. Показано, каким образом общие подходы к моделированию одаренности реализованы в авторской модели успешного интеллекта Роберта Стернберга. Определено педагогическое значение и перспективы практически-прикладного использования теоретических положений этой модели в процессе

целенаправленого формального обучения.

Ключевые слова: одаренность, моделирование одаренности, успешный интеллект, практический интеллект, одаренный ученик.

Natalia Lavrichenko. «Lessons» of successful intelligence by Robert Sternberg.

This article concerns problems of theoretical modelling of giftedness, the objective psychological and pedagogical studying and judgement of this phenomenon. It reveals, how the general approaches to modelling of giftedness are realized in author's model of successful intelligence by Robert Sternberg. Pedagogical value and prospects of practically-applied use of theoretical frameworks of this model in the formal didactic training process are defined in this article.

Keywords: giftedness, modelling giftedness, successful intelligence, practical intelligence, gifted student.

УДК. 159.9.316.6.

Рунковська Л.М.

ЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ

У статті показано, що в останні десятиліття в психолого-педагогічному дискурсі спостерігається активізація досліджень соціального інтелекту. Відзначено, що особливої уваги потребує розробка соціально-педагогічного аспекту проблеми, спрямованого на визначення оптимальних шляхів і методів розвитку соціального інтелекту у дітей різних вікових груп і категорій, в тому числі і обдарованих. Показано, що розвинений соціальний інтелект є одним з важливих факторів, необхідних для збереження психологічного благополуччя