

Internationalization of education is interpreted as: a) implementation of international educational content, international teaching materials, forms of activity; b) the integration of international and intercultural dimension in teaching, research, social services; c) process that includes not only changes in the curriculum and student mobility, but also mobility of teachers and administrators, specially designed strategy of higher education adaptation to new conditions to profit from internationalization. Factors that contribute to internationalization acceleration are: 1) large-scale participation in higher education; 2) development of global service competition and internationalization of labor markets; 3) cost reduce of transport services; 4) the ability to obtain rapid information.

The term "globalization" combines a number of related concepts: the internationalization of production, trade, finance, development of international corporations; international mobility of professionals, international communication flows; global exchange of ideas and concepts, export of western values, the spirit of democracy, ecological awareness; development of international civil society organizations; the growing importance of international law standards to determine the national legislation.

Modern concept of "Europeanization" includes two contradictory trends. On the one hand, regionalization in higher education could be defined as the process of regional cooperation increasing. On the other hand, regionalization in higher education is an integral part of the globalization process in the sense that cooperation between neighbors strengthens to counter pressure from other countries and regions of the world.

Integration is defined as the union of organized people communities in certain areas, depending on the decision, will and aspirations of people.

Key words: *higher education, quality of education, quality assurance of higher education, globalization, internationalization, Europeanization, regionalization, integration.*

УДК 376.54

Марина Бойченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗАРУБІЖНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ОБДАРОВАНОСТІ: СУЧАСНИЙ СТАН

У статті висвітлено сучасні теоретичні концепції розвитку обдарованості й таланту в зарубіжному психолого-педагогічному дискурсі, зокрема «Три види збагачення навчальних програм» Дж. Рензулі, «Піраміда розвитку таланту» Дж. Пірто, «Диференційована модель обдарованості й таланту» Ф. Ганье, «Модель пошуку таланту» Дж. Стейнлі, «Мюнхенська модель обдарованості й таланту» К. Хеллера. Доведено, що системний характер більшості з розглянутих у межах даної розвідки концепцій забезпечує цілісність навчально-виховного процесу обдарованих дітей та молоді на різних етапах розвитку обдарованості, починаючи з процесу ідентифікації.

Ключові слова: *обдарованість, талант, концепції обдарованості, моделі обдарованості, обдаровані школярі.*

Постановка проблеми. Сутність, природа і складові обдарованості, співвідношення понять «обдарованість» і «талант» вже протягом тривалого часу привертають увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників-представників різних галузей знань: філософів, психологів, педагогів, фізіологів, неврологів та ін. Розроблені концепції обдарованості стають теоретичним підґрунтям для ідентифікації обдарованих дітей та молоді й запровадження спеціальних

освітніх програм. Однак, на жаль, на сьогодні в нашій країні, на відміну від таких розвинених англосовітських країн, як США, Канада та Велика Британія, необхідність запровадження спеціальних освітніх програм та надання додаткових освітніх послуг для обдарованих учнів у межах загальноосвітніх навчальних закладів, поки що не визнана на державному рівні. Робота з обдарованою учнівською молоддю здійснюється в позанавчальний час і є, як правило, справою окремих педагогів-ентузіастів. У той самий час екстраполяція зарубіжного досвіду організації спеціальних програм для обдарованих школярів передбачає детальне вивчення теоретичних засад цього процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні засади розвитку обдарованості в зарубіжних країнах стали предметом дослідження таких вітчизняних науковців, як О. Антонова, О. Бевз, О. Бочарова, В. Волик, М. Гальченко, Ю. Гоцуляк, Н. Дроботенко, С. Єрмаков, Д. Корольов, Н. Лавриченко, М. Міленіна, Л. Попова, А. Сбруєва, В. Стрижалковська, П. Тадеєв, Н. Теличко, Ю. Хілько, А. Чичук та ін. у межах висвітлення широкого кола питань, присвячених означеній проблемі. Разом із тим зауважимо, що динамічні зміни в суспільному житті зумовлюють необхідність постійного оновлення теоретичного підґрунтя, що й викликає появу нових і модифікацію існуючих концепцій обдарованості.

З огляду на такі міркування **метою статті** є висвітлення сучасних теоретичних концепцій розвитку обдарованості й таланту в зарубіжному психолого-педагогічному дискурсі.

Виклад основного матеріалу. Перш, ніж перейти безпосередньо до викладу матеріалу дослідження, вважаємо за доцільне зауважити, що в зарубіжній науково-педагогічній літературі замість концепції найчастіше вживається термін «модель обдарованості», при цьому розуміння моделі вітчизняними вченими значно відрізняється від того, що поширене в зарубіжних країнах. У межах нашої наукової розвідки, з огляду на поширеність даного терміну в наукових працях авторів досліджуваних країн, термін «модель» буде вжито синонімічно терміну «концепція».

Слід наголосити, що різні теоретичні концепції фокусують увагу на різних аспектах розвитку обдарованості, однак найбільшу увагу дослідників привертають саме шляхи розвитку обдарованості й таланту. У цьому контексті вважаємо за доцільне проаналізувати такі теоретичні концепції (моделі), як: «Три види збагачення навчальних програм» (Enrichment triad model) Дж. Рензуллі, «Піраміда розвитку таланту» (Pyramid model) Дж. Піірто, «Диференційована модель обдарованості й таланту» (Differentiated Model of Giftedness and Talent – DMGT) Ф. Ганьє, «Модель пошуку таланту» (Talent search) Дж. Стейнлі, «Мюнхенська модель обдарованості й таланту» (The Munich model of Giftedness and Talent) К. Хеллера.

Модель «Три види збагачення навчальних програм» Дж. Рензуллі, як і «Модель випадкового збігу» Д. Фельдмана, фокусує увагу на розвиткові

таланту в дитячому та юнацькому віці. Основою для розвитку таланту в даній концепції виступають: 1) вищі за середні когнітивні здібності; 2) креативні здібності; 3) готовність до виконання завдань. Автор концепції наголошує, що талант може розвиватися в 15–20 % найздібніших учнів, при цьому процес розвитку таланту зумовлюється належною послідовністю набутого навчального досвіду в школах. Засвоєння навчального досвіду, за твердженням Дж. Рензуллі, відбувається в три етапи: 1) збагачення навчальних програм у певних сферах; 2) спеціально організоване викладання підвищеного рівня тих навчальних дисциплін, що становлять для учня предмет інтересу; 3) розвиток креативної продуктивності, що в дорослому житті призведе до професійного внеску на користь суспільства [7].

Модель американської дослідниці Дж. Пірто *«Піраміда розвитку таланту»*, як і розглянута вище модель Дж. Рензуллі, в основу процесу розвитку таланту покладає природні здібності, що мають бути розвинені через удосконалення психологічних і когнітивних навичок. Значний вплив на напрям розвитку таланту справляють цінності сім'ї, школи, громади й культурні цінності. Зазначені цінності можуть відкрити або знищити можливості розвивати таланти й інтереси. На думку Дж. Пірто, такі психологічні характеристики, як інсайт, захопленість, наполегливість та креативність переважають інтелект, коли йдеться про визначення вірогідності досягнення дитиною визначних результатів серед однолітків [6].

«Диференційована модель обдарованості й таланту» канадського вченого Ф. Ганье характеризує процес розвитку таланту (P) як трансформацію визначних природних здібностей або дарів (G) у визначні навички, що систематично розвиваються й визначають майстерність або талант (T) у певній сфері діяльності. Рушіями означеного процесу є три типи каталізаторів, зокрема: *внутрішньо-особистісні* (intrapersonal) каталізатори (I), наприклад, особистісні якості або процеси самоуправління; *зовнішні* (environmental) каталізатори (E), зокрема: соціально-демографічні чинники; психологічний вплив (з боку батьків, учителів, однолітків); спеціальні послуги та програми розвитку талантів тощо; *випадок* (chance) (C) [2, 119].

Зазначена модель охоплює шість компонентів, розподілених на дві частини. Перша частина відображає безпосередньо процес перетворення природних здібностей у таланти, а друга – чинники, що на нього впливають, або каталізатори (див. рис. 1).

Блок *Обдарованість* (G) охоплює чотири сфери природних здібностей: 1) інтелектуальні; 2) креативні; 3) соціально-афективні; 4) сенсорно-моторні. Як наголошує автор концепції, зазначені природні здібності проявляються в усіх дітей тією чи іншою мірою. Однак коли такі здібності стають визначними, можна говорити про обдарованість. Високі здібності або дари найкраще виявляються в дітей раннього віку, оскільки

зовнішні чинники й систематичне навчання майже не справляють на них впливу. Однак, обдарованість проявляється і в старших дітей, і навіть у дорослих, насамперед, через швидкість, із якою окремі особи набувають нових навичок у певних сферах людської діяльності; чим простіше або швидше процес навчання – тим вище природні здібності.

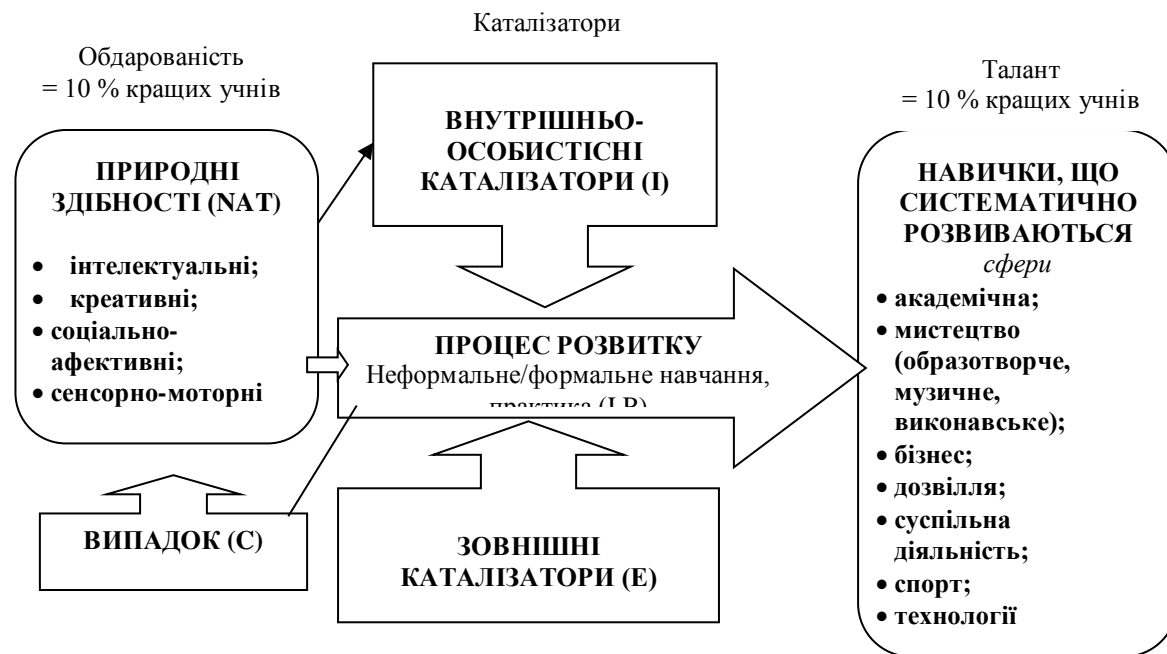


Рис. 1. Диференційована модель обдарованості Ф. Ганье (систематизовано автором на основі автентичного джерела [2, 121])

У цьому контексті зауважимо, що широке коло вчених підкреслюють взаємозв'язок природних здібностей і темпів навчання. Так, Л. Готтфредсон зазначає, що «хоча серед дослідників немає єдності щодо визначення інтелекту, вони однакові в тому, що саме інтелект відбиває здатність розмірковувати, розв'язувати проблеми, мислити абстрактно й набувати знання» [4, 93].

Схожих поглядів дотримується й Дж. Керрол, наголошуючи, що «фахівці в переважній своїй більшості ігнорують очевидний висновок тестів на рівень інтелекту, який полягає в тому, що показник IQ відбиває ступінь, до якого або швидкість, із якою особи здатні навчатися» [1, 44].

На думку вчених, вимірюванню краще підлягають інтелектуальні та психомоторні природні здібності, оскільки перші виявляються за допомогою різноманітних IQ-тестів, що проводяться індивідуально або в групах і вважаються найбільш точними інструментами вимірювання загального рівня когнітивних функцій або так званого g-фактора [1]. Для виявлення психомоторних природних здібностей також розроблено широку сукупність тестів, за допомогою яких вимірюється рівні фізичного здоров'я учнів початкової та середньої школи. Важче підлягають вимірюванню креативні здібності, оскільки наявні тести не дають таких точних результатів, як, наприклад, тести на рівень інтелекту. Однак найбільші труднощі в зарубіжних

науковців і педагогів-практиків виникають при вимірюванні соціально-афективних природних здібностей, оскільки найбільш поширеними інструментами їх вимірювання є самооцінювання та свідчення однолітків [2, 123].

Блок *Таланти* (Т) в «Диференційованій моделі обдарованості й таланту» Ф. Ганьє відображає сфери людської діяльності, у яких відбувається трансформація високих здібностей у добре сформовані навички (див. рис. 1). Як наголошує автор концепції, сфери людської діяльності можуть бути найрізноманітнішими, виходити за межі тих, що представлені в даному блоці. При цьому всі особи, чиї визначні навички дозволяють віднести їх до 10 % найкращих учнів, можуть вважатися талановитими [2, 124].

Талант є конструктом, що постійно розвивається, а тому як тільки дитина набуває нових навичок, ці навички можуть бути виміряними під час іспитів, тестів на виявлення рівня навчальних досягнень, змагань, конкурсів тощо. При цьому слід зауважити, що рівень навчальних досягнень може змінюватися у процесі навчання. Як правило, у дітей, які в початковій школі визнавалися академічно обдарованими, поступово знижується рівень навчальних досягнень і лише найбільш амбіційні й наполегливі учні «тримають марку» до завершення навчання в школі.

Ключовим блоком даної моделі є *Процес розвитку таланту* (Р), автор проводить паралель між компетентністю, як рівнем розвитку певних навичок від низького до вищого за середній, та талантом. Автор концепції підкреслює, що талант у сфері освіти обдарованих є те саме, що й компетентність у сфері загальної освіти.

Згідно з даною моделлю, процес розвитку таланту може відбуватися в таких формах: визрівання; неформальне навчання; формальне неінституційне навчання; формальне інституційне навчання [2, 125].

Визрівання (maturation) – це процес, що контролюється переважно геномом, який забезпечує ріст і трансформацію всіх біологічних структур та фізіологічних процесів. Цей процес розвитку, у свою чергу, впливає на інші функції на рівні фенотипу. Наприклад, дослідження свідчать, що суттєві зміни у фізіології мозку прямо співпадають з паралельними змінами в пізнавальних досягненнях [3]. *Неформальне навчання* стосується, переважно, знань і навичок, отриманих у щоденній діяльності. Більшість випадків так званого «практичного інтелекту» є результатом неформального навчання або навчальної діяльності поза межами навчального закладу. Загальні знання, навички мовлення, навички соціалізації й мануальні навички формуються в маленьких дітей задовго до того, як вони починають відвідувати навчальний заклад майже повністю під впливом такої неструктурованої діяльності. *Формальне неінституційне навчання*, з погляду Ф. Ганьє, являє собою аутонавчання або самонавчання, коли діти або дорослі прагнуть розвинути свої компетенції під час дозвіллевої діяльності. Не всі досягають високих результатів, однак існують випадки, коли музикант-самоучка демонструє

набагато вищі результати, ніж його однолітки, які навчаються в музичній школі протягом 5–6 років. У межах DMGT такі особи вважаються талановитими. *Формальне інституційне навчання* залишається найбільш традиційною формою розвитку таланту, що передбачає офіційне визнання компетентності чи таланту. У даному випадку формальне інституційне навчання охоплює як загальноосвітні навчальні заклади, так і позашкільні [2, 125].

Другою важливою складовою моделі є чинники, що впливають на процес розвитку таланту, або каталізатори (див. рис. 1). У межах *внутрішньо-особистісних каталізаторів* (I) автор концепції виділяє п'ять компонентів: *фізичні характеристики; мотивацію; бажання; самоуправління та особистісні характеристики*, що впливають на розвиток таланту. *Зовнішні каталізатори* (E) охоплюють такі компоненти, як: *оточення* (на макрорівні – географічне, демографічне, соціологічне; та мікрорівні – розмір сім'ї, соціально-економічний статус, наявні в місцевій громаді послуги); *вплив значущих осіб* (батьків, братів і сестер, родичів, друзів, педагогів, менторів, кумирів та інших); *пропозиція послуг для розвитку таланту*, що існує, як правило, у таких формах, як прискорення, збагачення та групування; *події*. Важливим каталізатором розвитку таланту є *випадок (шанс)* (C). На думку Ф. Ганьє, зазначений каталізатор справляє вплив на зовнішні й навіть внутрішньо-особистісні каталізатори.

Як видно з рис. 1, внутрішньо-особистісні й зовнішні каталізатори мають постійний вплив на процес розвитку таланту. Наприклад, здібні та вмотивовані учні мають бажання навчатися, щоб отримати кращі результати. Батьки надають моральну або матеріальну підтримку (відвідування літніх шкіл, спеціальних програм для обдарованих тощо) для досягнення їхньою дитиною кращих результатів у навчанні. Роль модератора в цьому випадку відіграє навчальний процес, що допомагає усвідомити, що навички необхідно вдосконалювати навіть за умови наявності визначних природних здібностей, оскільки тільки перші успіхи можуть не вимагати жодних зусиль. Іноді зовнішні каталізатори справляють вплив опосередковано, через внутрішньо-особистісні каталізатори. Слід зазначити, що існують різні види взаємодії між компонентами моделі, що характеризують складний багатоаспектний процес розвитку таланту.

Таким чином, розглянута концепція спрямована на з'ясування сутності процесу розвитку таланту, яку автор вбачає в перетворенні природних здібностей у сформовані навички в різних сферах людської діяльності в результаті складної взаємодії внутрішньо-особистісних і зовнішніх чинників впливу на зазначений процес. Особливістю даної концепції є чітке розмежування понять «обдарованість» (визначні природні здібності) і «таланти» (визначні сформовані навички).

Дещо схожою на попередню є «Мюнхенська модель обдарованості й таланту» К. Хеллера, оскільки вона передбачає розвиток природних

здібностей (факторів таланту) в низці сфер під впливом внутрішніх та зовнішніх чинників (модераторів) (див. рис. 2), однак головною відмінністю від попередньої моделі є використання понять «обдарованість» і «талант» як синонімічних, у той час як Ф. Ганьє наголошує на тому, що талант є результатом розвитку природних здібностей (обдарованості).

Згідно з моделлю К. Хеллера, фактори таланту (провісники) охоплюють, крім інтелектуальних (лінгвістичних, математичних, технічно-конструкторських тощо), креативні здібності (оригінальність, продуктивність, гнучкість, ліквідність тощо), соціальні компетентності (здатність до планування, лідерство, контроль над соціальною взаємодією інших осіб), музично-артистичні здібності, психомоторні навички та практичний інтелект. Зазначені фактори є фундаментальними, але, за слушним зауваженням авторів моделі, не єдиними можливими складовими обдарованості. Для розвитку окреслених факторів необхідні сприятливі умови, які передбачають активне навчання, сприятливі особистісні характеристики й зовнішні чинники. У результаті визначні досягнення є продуктом складної взаємодії факторів таланту та модераторів (див. рис. 2).

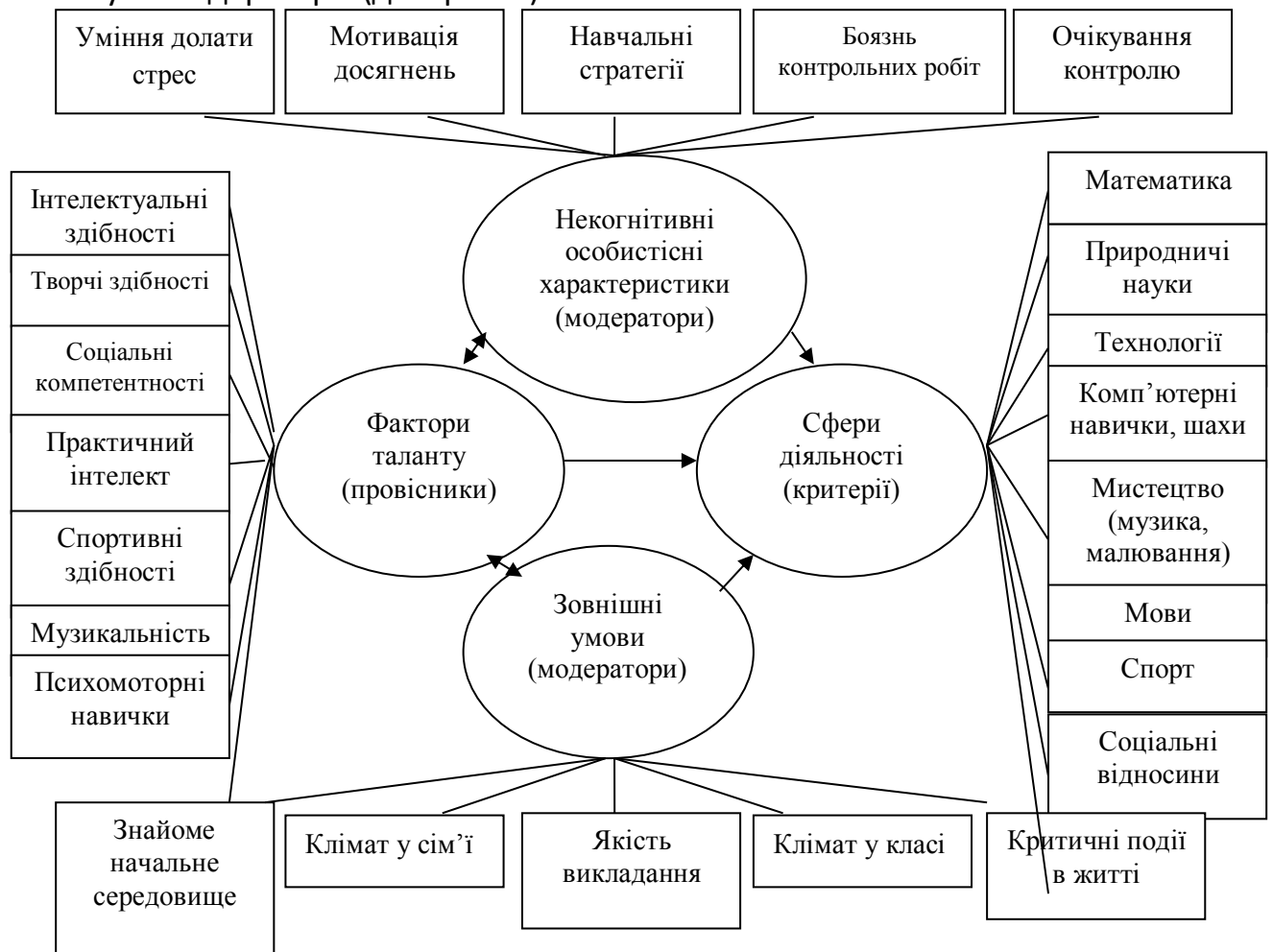


Рис. 2. «Мюнхенська модель обдарованості й таланту» К. Хеллера [5]

«Модель пошуку таланту» Дж. Стейнлі спрямована на виявлення особливостей розвитку здібностей математично обдарованих учнів. Важливою складовою моделі є спеціальне тестування в таких ключових когнітивних сферах, як вербальне, математичне і просторове мислення із застосуванням інструментів високого рівня, що дозволяють точно вимірювати здібності обдарованих учнів.

Інша складова моделі полягає в досягненні оптимального співвідношення між виявленими в результаті тестування здібностями й рівнем наявних навчальних програм, як шкільних, так і позашкільних. Таке оптимальне співвідношення досягається через прискорення в навчанні та пристосування темпу подання навчального матеріалу до здібностей школярів. В основу «Модель пошуку таланту» покладено гіпотезу про те, що мотивація, готовність до виконання завдань та наполегливість зумовлюються й підтримуються належним рівнем стимулювання, який досягнуто завдяки такому оптимальному співвідношенню. Оптимальне співвідношення також стосується інтересів, уподобань та цінностей учнів. Ураховуючи той факт, що згадані вище чинники змінюються з часом, оптимальна організація навчальних програм для окремих учнів з урахуванням їхнього вибору майбутньої професії має бути змінена [8].

Отже, сутність моделі пошуку талантів полягає в розробленні оптимальних навчальних програм для обдарованих учнів з урахуванням виявлених у результаті тестування їхніх здібностей.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, розглянуті в межах даної статті зарубіжні психолого-педагогічні концепції обдарованості дозволяють констатувати, що вони мають практико-орієнтований характер, оскільки спрямовані не лише на теоретичне пояснення феномену обдарованості й механізмів її розвитку, а є теоретико-методологічним підґрунтям навчання обдарованих учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Системний характер більшості з розглянутих у межах даної розвідки концепцій забезпечує цілісність навчально-виховного процесу обдарованих дітей та молоді на різних етапах розвитку обдарованості, починаючи з процесу ідентифікації.

У подальшому з метою різнобічного висвітлення окресленої проблеми доцільним бачиться вивчення зарубіжних філософських і медико-біологічних концепцій обдарованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Carroll J. B. Psychometrics, intelligence, and public perception / J. B. Carroll // *Intelligence*. – 1997. – № 24. – P. 25–52.
2. Gagné F. Transforming gifts into talents : the DMGT as a developmental theory / F. Gagné // *High Ability Studies*. – 2004. – Vol. 15, № 2. – P. 119–147.
3. Gazzaniga M. S. Cognitive neuroscience : the biology of mind / M. S. Gazzaniga, R. B. Ivry, G. R. Mangun. – New York : Norton, 1998. – 185 p.

4. Gottfredson L. S. Why g matters : the complexity of everyday life / L. S. Gottfredson // *Intelligence*. – 1997. – № 24. – P. 79–132.

5. Heller K. A. Goals, methods and first results from the Munich Longitudinal Study of giftedness in West Germany / K. A. Heller // *Expanding awareness of creative potentials worldwide* / C. W. Taylor (Ed.). – New York : Trillium Press, 1990. – P. 538–543.

6. Piirto J. Understanding those who create (2nd ed.) / J. Piirto. – Scottsdale, AZ : Gifted Psychology Press, 1998. – 444 p.

7. Renzulli J. S. The three ring conception of giftedness : A developmental model for promoting creative productivity / J. S. Renzulli // *Conceptions of giftedness* / R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds). – New York : Cambridge University Press, 2005. – P. 246–279.

8. Stanley J. C. Youths who reason exceptionally well mathematically / J. C. Stanley, C. P. Benbow // *Conceptions of giftedness* / R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds). – New York : Cambridge University Press, 1986. – P. 361–387.

РЕЗЮМЕ

Бойченко М. Зарубежные психолого-педагогические концепции одаренности: современное состояние.

В статье освещены современные теоретические концепции развития одаренности и таланта в зарубежном психолого-педагогическом дискурсе, в частности «Три вида обогащения учебных программ» Дж. Рензулли, «Пирамида развития таланта» Дж. Пиирто, «Дифференцированная модель одаренности и таланта» Ф. Ганье, «Модель поиска таланта» Дж. Стейнли, «Мюнхенская модель одаренности и таланта» К. Хеллера. Доказано, что системный характер большинства рассматриваемых в рамках данной статьи концепций обеспечивает целостность учебно-воспитательного процесса одаренных детей и молодежи на разных этапах развития одаренности, начиная с процесса идентификации.

Ключевые слова: одаренность, талант, концепции одаренности, модели одаренности, одаренные школьники.

SUMMARY

Boichenko M. Foreign Psychological-Pedagogical Conceptions of Giftedness: Current Status.

In the article the modern theoretical conceptions (models) of giftedness and talent development in the foreign psychological-pedagogical discourse are revealed, in particular, J. Renzulli's "Enrichment triad model" (focuses on talent development in childhood and adolescence; the basis for talent development in this model are: 1) above average cognitive abilities; 2) creative abilities; 3) readiness to perform tasks); J. Piirto's "Pyramid model" (the basis for talent development constitute natural abilities that should be developed through the improvement of psychological and cognitive skills); F. Gagné's "Differentiated Model of Giftedness and Talent – DMGT" (describes the talent development process as the transformation of the outstanding natural abilities or gifts to the outstanding skills that are being systematically developed, and determine the skill or talent in a particular field of activity); J. C. Stanley's "Talent search" (aims to identify the peculiarities of the mathematically gifted students' abilities development; an important component of the model is testing in such key cognitive areas as verbal, mathematical, and spatial reasoning using the high-level tools to accurately measure the ability of gifted students); K. Heller's "The Munich model of giftedness and talent" (provides for the development of natural abilities (factors of talent) in a number of spheres under the influence of internal and external factors (moderators).

Considered in the article foreign psychological-pedagogical conceptions of giftedness allow concluding that they are practice-oriented in nature, since they are aimed not only at theoretical explanation of the phenomenon of giftedness and mechanisms of its

development, but are the theoretical and methodological basis of the education of gifted students in secondary schools.

It is proved that the systemic nature of the most conceptions revealed in this article ensures the integrity of the educational process of gifted children and youth at different stages of talent development, starting with the identification process.

In the future, with the aim of a thorough reflection of the designated problem it is expedient to study foreign philosophical and medico-biological conceptions of giftedness.

Key words: *giftedness, talent, conceptions of giftedness, models of giftedness, gifted students.*