

СПІВВІДНОШЕННЯ ПРОЦЕСІВ РОЗВИТКУ ТАЛАНТУ І ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ В ОСВІТІ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ США

Аннотация: В статье исследуются факторы и условия воздействующие на разделение и объединение процессов развития таланта и личностного саморазвития в образовании одаренных детей США. Развитие таланта рассматривается как процесс, в котором поиски интересов и усовершенствование сильных сторон личности ведут к выдающимся свершениям, а объединение этих двух аспектов предполагается не только возможным, но и решающим для разумного, сбалансированного, прогрессивного плана действий в сфере образования одаренных детей.

Annotation: Factors and conditions influencing dissociation and integration of talent development and personal growth in USA gifted education are being investigated in the article. Talent development is considered as a process in which pursuits of one's interests and cultivation of one's strengths lead to outstanding attainment and integration of two aspects of gifted education, talent development and personal growth, is not only possible, but crucial for a sound, balanced, and progressive agenda.

Ключевые слова: развитие таланта, личностное саморазвитие, достижения, успех, образование одаренных детей США, человекоцентризм, самоактуализация.

Key words: talent development, personal growth, achievement, success, the USA gifted education, child-centeredness, self-actualization.

Актуальність. Проаналізувавши педагогічну літературу США в галузі освіти обдарованих дітей, ми помітили існування напруження між двома її аспектами: розвитком таланту і особистісним саморозвитком дитини. Велика кількість дослідницької літератури пропонує добру базу знань про особистісні і контекстуальні фактори, що підтримують розвиток таланту, і про те, як процес розвитку таланту взаємодіє з особистісним саморозвитком. Ці питання піднімалися у працях таких американських дослідників в сфері освіти для обдарованих дітей, як Б. Блума, Дж. Борланда, Дж. Брунера, Р. Робінсона, К. Дабровського, Д. Дайя, С. Муна, Дж. Фельдх'юсена, Д. Фельдмана, Д. Гранта, М. Пічовського, Б. Хеннессі, Л. Холінгворта, М. Морлока, Дж. Рензуллі, Р. Сноу, Л. Термана, Д. Треффінгера, Дж. Волтерса, Х. Гарднера та ін.

Метою нашої роботи є дослідження факторів і умов, які впливають на розділення і об'єднання двох аспектів освіти обдарованих дітей у США: розвитком таланту і особистісним саморозвитком. Наприклад, Д. Грант і М. Пічовський у своїй статті піднімають питання щодо розміщення центральних акцентів та ступеня їх інтенсивності в освіті обдарованих дітей. По суті вони засуджують те, що сприймають як надмірний наголос на досягненнях, успіху і продуктивності і нехтування внутрішнім розвитком обдарованої дитини. Вони закликають до гуманістичного, холістичного підходу в освіті обдарованих дітей як альтернативи до орієнтації на досягнення, на розвиток таланту, вказуючи, що практика освіти обдарованих дітей робить наголос на одній цілі за рахунок іншої [13]. Паралельно їхній позиції М. Морлок вказує на два нових напрямки в освіті обдарованих дітей використовуючи дві метафори: обдарований переможець (той, хто досяг успіху) і обдарована дитина. Напрямок, що зосереджується на обдарованому переможцю розробляє свою освітню програму з метою виховати наступне покоління лідерів, вчених, митців, тощо. Напроти, напрямок, що зосереджується на обдарованій дитині, фокусується на соціально-емоційних потребах обдарованих дітей і підтримує освіту, яка плекає розвиток власного «Я», власної особистості, замість освіти заради досягнення успіху

[18]. Два напрямки мають кожен своє відповідне історичне походження, перший з яких представляється поглядами Термана [28], а останній – Голлінгворта [19].

Д. Дай і Дж. Рензуллі досліджуючи питання про розділення процесів розвитку таланту і саморозвитку особистості розглядають його як відбиток напруги в освітньому процесі, який трапляється тоді, коли втрачається рівновага між орієнтацією на особистість та іншими орієнтаціями, між емоційною і корисною винагородою, між результатом і процесом. Аналізуючи фактори і умови, які можливо відповідають за поділ навпіл чи розділення двох напрямків в освіті обдарованих дітей, дослідники виділили наступне.

Розділення трапляється тоді, коли освіту розглядають як інструмент для досягнення успіху у майбутньому без зацікавленості в особистій інтеграції знань і вмінь. Такий підхід до освіти можна назвати технічно орієнтованим. Таким чином, академічне чи професійне навчання стає «однобоким інструментом», як його називає Анна-Марія Роупер [цит.за 13;с.11]. Рух за розвиток таланту дуже вразливий до цієї критики, так як складається враження, що весь процес націлений на навчання для досягнення успіху у майбутньому і нічого більше. Однак, зауважують Д. Дай і Дж. Рензуллі, коли багатий зміст і людські якості сфери таланту підкреслюються і виділяються в їхніх навчальних планах, і коли розвиток таланту є процесом, в якому особистість досліджує, пізнає, стверджує себе, особистісний саморозвиток стає природним результатом розвитку таланту [8].

Розділення трапляється коли результат і процес віддаляються чи від'єднуються від внутрішнього розвитку, і коли бали, оцінки і винагороди є лише символами статусу чи засобом досягнення чужих здобутків. Грант і Пічовский нарікають на те, що наголос робиться на досягненнях і успіху, «що веде до вимірювання цінності дитини скоріше з точки зору її досягнень, а не базуючись на притаманній цінності дитини» [13]. Д. Дай і Дж. Рензуллі підкреслюють важливість зосередження на учнівських досягненнях і

зазначають, що, якщо виконання, досягнення і успіх означають братися за складні завдання і успішно з ними поратися, переборюючи зовнішні і внутрішні бар'єри (чого в процесі розвитку таланту є достатньо), в такому випадку визнання цього постулату бачиться логічним, тому що досягнення залежать не лише від результатів, а й від великої маси мотиваційних та емоційних процесів. Заохочення і винагородження досягнень і успіху, якщо їх правильно використовувати, можуть скоріше сприяти особистісному розвитку ніж гальмувати його.

Розділення трапляється коли дитина задіяна в області діяльності не через її природне звернення до неї в плані фізичних чи інтелектуальних викликів або естетичної, філософської чи духовної краси, а через соціальні очікування і тиск. Вчителі і батьки можуть нав'язувати свої цінності дітям безвідносно до їх інтересів і вподобань. Насправді, однак, існує дуже тонка лінія між очікуванням і заохоченням, примусом і тиском дорослих. Якщо правий Виготський, навряд чи можна говорити про індивідуальні інтереси без якогось соціального посередництва. Певною мірою дитину вводять у культурну сферу з заохоченням дорослих, культура також соціалізує дитину [4]. Таким чином розвиток власного «Я», з точки зору інтересів, розуміння, системи переконань дитини не може відбуватися в соціальному вакуумі. В будь-якій академічній області діяльності розвиток пристрасті до знань включає соціальні агенти. Талановита молодь проходить процес соціалізації щоб стати вдумливими людьми в якійсь області діяльності; тобто поряд з набуттям знань і вмінь, вони мають розвинути низку схильностей, склад розуму, точки зору [24], або як це називає Рензуллі “*a modus operandi*” – спосіб дії, унікальний для цієї області діяльності [22]. Отже, розвиток таланту вимагає розумової дисципліни так само як і романтики в улюбленій області діяльності чи предметі. Більше того, для мотивації талановитих особистостей на підтримку своїх рівнів зусиль, гострого розуму і роботи на межі здібності значно сприяє субкультура таланту чи кваліфіковане коло експертів [1]. Д. Дай і Дж. Рензуллі стверджують, що

дитиноцентризм не приведе нікуди без ґрунтового освітнього планування, яке базується на знаннях про процеси розвитку таланту і пов'язане з ними фасилітативне (підтримуюче) середовище. Самоспрямованість дітей слід заохочувати, як і керівництво і моделювання дорослих. Дослідники припускають можливість роздумів про існування траєкторій розвитку, унікальних для окремої особистості, але висловлюють побоювання про недостатність доводів щодо автоматичного розкриття «внутрішнього плану», якщо він існує. Більш вірогідно, розвиток внутрішнього «Я» чи самоактуалізація відбувається всередині, не ззовні, соціально окреслених областей і культурно визначених сфер [5], де кожна особистість додає свій голос чи точку зору до безперервного соціального дискурсу у сфері.

Розділення трапляється, коли цілісність дослідження знань і вдосконалення вмінь піддається небезпеці прихованими мотивами здобути славу, статус чи гроші. Коли це трапляється, значущі особистісні зв'язки з областю діяльності, у якій особа задіяна, виявляються штучними, або взагалі відсутніми, тому що область стає лише засобом. В такому випадку порушенням правил, навіть розігруванням брудних жартів надається перевага перед наполегливою працею. Таке трапляється і траплятиметься доти, доки люди будуть вразливими до марнославства і жадібності [8]. Це говорить про те, що розділенню можна запобігти певною мірою, якщо освітяни передадуть явно і неявно ідею того, що задоволення від роботи і особистісне задоволення, яке отримується від навчання і продуктивних видів діяльності, завжди є першочерговим джерелом щастя, а соціальний статус, слава і фінансові здобутки, які супроводжують їхній успіх - є вторинними. Результати дослідження [15, 16] показують, що за умови належної систематизації (структуризації), зовнішні фактори мотивації (н-д пропозиція винагороди) можуть насправді мати позитивний вплив на креативну продуктивність. Для цього необхідна рівновага між явними і неявними стимулами, якщо зосереджуватися власне на розвитку таланту і його підтримці [6, 7].

Розділення трапляється, якщо освіта базується виключно на когнітивних теоріях без зв'язку з емоційними і мотиваційними аспектами інтелектуальної діяльності і розвитку. Наприклад, коли моделі розвитку таланту не вдається врахувати людське устремління, яке проявляється у пристрасті до знань, розумовій допитливості чи неухильному пошуку правди, провина за це лежить у розділенні фундаментального аспекту розвитку таланту, а отже відбиває технічну орієнтацію. Інформаційно-процесуальні теорії набуття компетентності сповнені інформації про те, як вмiла пам'ять переборює напругу нав'язану комп'ютерним мозком [10]. Але вони нічого не кажуть про те, яку роль феноменальний досвід (наприклад хід думок, інтуїція і прозріння) відіграє у перевищенні очевидно обмеженої людської когнітивної здатності. З іншого боку, теорії, які розміщують феноменологію ментального «Я» прямо у центрі розвитку таланту [9, 14], мають свої власні емпіричні труднощі, тому що такий спосіб дослідження дуже покладається на трактування обмежених індивідуальних випадків. Таким чином, освіта обдарованих дітей потребує монотетичних (універсальних) так само як і ідеографічних (унікально індивідуальних) підходів для того щоб охопити весь спектр феномену, а не вибирати один за рахунок виключення іншого [8].

Розділення трапляється коли освітяни і дослідники у сфері освіти обдарованих дітей підкреслюють несумісність орієнтації, спрямованої на успіх, орієнтації спрямованої на розвиток таланту і дитиноцентрованої, гуманістичної орієнтації. Безсумнівно, питання полягає не в бажанні чи небажанні, щоб найобдарованіші, найталановитіші діти досягли успіху, а в тому, яким чином вони це зроблять. Анна-Марія Роупер окреслила це так: «Чи хочемо ми щоб дитина досягла чогось і мала успіх відповідно до наших гомогенізованих стандартів чи ми навчаємо для саморозвитку і успіху в його рамках?» [26; с.19]. У підході, спрямованого на розвиток таланту який став результатом досліджень Фельдхюзена, Фельдмана, Рензуллі і Райз [11, 12, 22, 23, 29], наголошується на важливості визначення сильних сторін й інтересів кожної

дитини як бази для розвитку таланту, що відповідає духу дитиноцентрованого підходу.

Поряд із факторами, що впливають на розділення процесів розвитку таланту і особистісного саморозвитку Д. Дай і Дж. Рензуллі розглядають і умови їх об'єднання. Визнаючи справедливість твердження, висловленого Грантом і Пічовским про те, що ставитися до всіх дітей (включаючи обдарованих) як до особистості, до цілі, а не засобу є моральною відповідальністю освітян, вони зазначають, що такою ж відповідальністю для них є і максимальний розвиток потенціалу до креативної продуктивності високо обдарованих дітей. І якщо освіта обдарованих дітей має вижити і розвиватися, замість того щоб стати недоречною і застарілою [3], дослідники підкреслюють, що вони не мають такої розкоші, як ставитися до дуже незначної кількості учнів як до виду, що знаходиться під загрозою зникнення, в той самий час ігноруючи факт, що допомагаючи найбільш перспективній молоді розвивати їхній потенціал таланту і зробити значний внесок для суспільства, створює розумне обґрунтування, що посприяло забезпеченню спеціальними програмами для обдарованих дітей у державній освіті. У відповідь на аргумент Гранта і Пічовского, що очікуваний результат відштовхує дітей від самоактуалізації [13], вони пропонують переосмислити деякі ключові поняття, що мають відношення до процесу розвитку таланту, з тим, щоб їхній вплив на особистісний саморозвиток став більш чітким та зрозумілим.

По-перше, Д. Дай і Дж. Рензуллі спростовують уявлення про таланти як про якісь вміння, які мало стосуються особистості. Вони заявляють, що таланти глибоко вкорінені в особистості дитини, завжди знаходяться в серцевині, самій сутності «Я». Тому, що не можна уявити внутрішнє «Я» музично обдарованої дитини без зв'язків з багатою структурою емоцій, виражених музичними творами, чи не за роками математично розвиненої дитини без якогось магічного досвіду з числами і рівняннями. Не можна говорити серйозно про внутрішнє «Я» обдарованої дитини, продовжують вони, без багатих зв'язків зі змістом і

значенням області діяльності чи предметом, до якого дитина проявляє ранній розвиток чи потенціал [8]. Розгляд таланту не просто як здібності, а як схильності складає динамічний ракурс, який об'єднує підхід з розвитку таланту і дитиниоценрований ракурс. На жаль термін «aptitude» – «схильність», втратив своє оригінальне значення готовності, відповідності і схильності, і може бути як конативним (conative) так і когнітивним [27]. Таким чином питання не просто в тому, здібна дитина чи ні, але чи проявляє вона інтерес, чи навіть пристрась до знань або вмінь у певній сфері. Базуючись на потягу дитини до області діяльності її таланту, можна визначити до якого типу значущої системи у дитини є схильність поряд з тим типом вмінь, якими вона особливо володіє. П. Фенікс запропонував таксономію значень внесену у різноманітні навчальні предмети [20]. Під однією і тією ж ознакою виконавчі митці, творчі письменники, і вчені (серед інших талановитих людей) можуть мати свої власні унікальні особистісні схильності до певних значущих систем, які передають різні розвивальні траєкторії в плані саморозвитку [17, 21, 25].

По-друге, Д. Дай і Дж. Рензулі знову повертаються до встановлення значення понять «досягнення» і «успіх». Допускаючи, що вони часто соціально встановлені і визначені, і асоціюються зі статусом і соціальними привілеями, дослідники зазначають, що справжні досягнення і успіх, які мають значення для людини і позитивно змінюють її власне життя чи життя інших людей, за своєю природою є самоактуалізуючими [8]. У контексті напрямку розвитку таланту, саморозвиток і самоактуалізація в своїй основі асоціюються із розвитком і реалізацією чийогось таланту чи талантів. Різні ступені успіху підвищують самоефективність особи до тривалого докладання зусиль з метою досягнення особистих цілей. Тут застосовується принцип ефективної мотивації [31]. «Я» часто роз'яснюється через оформлення досвіду, у якому він і досягнення складають значну частину [2, 30]. Більш того, із збільшеною відданістю, глибшим, інтимнішим залученням до області діяльності,

уможлиблюється подальший особистісний саморозвиток в плані засвоєння і трансформації значень, цінностей і структури області діяльності (сфери).

По-третє, продуктивність часто може асоціюватись з кількістю, а не якістю, особливо коли вона прирівнюється до механічного відтворення. Однак, оскільки продуктивний процес включає в себе ціннісні цілі і всебічне вирішення проблем, така активність, за природою, є ефективною і емоційною, отже багатозначущою і привабливою. Вона ефективна, бо стимулює результат, націлена на цільову аудиторію чи справляє вплив на область діяльності [23]. Вона емоційна, тому що приводить в дію всі особистісні ресурси і цінні якості (знання, лінії поведінки, емоції, тощо). Самоактуалізація досягає найвищої точки у цьому виді креативної продуктивності [8]. З цієї точки зору розвиток потенціалу для креативної продуктивності об'єднує два аспекти освіти для обдарованих дітей.

Отже, серед факторів і умов, які впливають на розділення процесів розвитку таланту і особистісного саморозвитку в освіті обдарованих дітей США виділяють дисбаланс між орієнтацією на особистість, представлену дитиноцентристським підходом та іншими орієнтаціями, як наприклад технічною орієнтацією у напрямку розвитку таланту. Кожен з окреслених підходів має свої недоліки і переваги, але за умови перегляду деяких ключових понять в освіті обдарованих дітей розумним, збалансованим і прогресивним планом дій на наступні роки є їх об'єднання, так як процес розвитку таланту, у якому пошук інтересів дитини і вдосконалення її сильних сторін веде до видатних здобутків, і за своєю природою є особистісно значущим, інтегруючим і самоактуалізуючим.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.

2. Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
3. Borland, J. H. (1996). Gifted education and the threat of irrelevance. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 129-147.
4. Bruner, J. (1969). *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
5. Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1986). Culture, time, and development of talent. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 264-284). Cambridge: Cambridge University Press.
6. Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33, 45-63.
8. Dai, Y. D., & Renzulli, J. S. (2000). Dissociation and Integration of Talent Development and Personal Growth: Comments and Suggestions. *Gifted Child Quarterly*; 44; 247.
9. Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. London: Little, Brown.
10. Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.
11. Feldhusen, J. F. (1992). *TIDE: Talent identification and development in education*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
12. Feldman, D. H. (1992). Has there been a paradigm shift in gifted education? In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Ambrosion (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 89-94). Unionville, NY: Trillium Press.
13. Grant, B. A., & Piechowski, M. M. (1999). Theories and the good: Toward child-centered gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 43, 4-12.

14. Gruber, H. E., & Davis, S. N. (1988). Inching our way up Mount Olympus: The evolving systems approach to creative thinking. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 343-370). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
15. Hennessey, B. A. (1997). Teaching for creative development: A social-psychological approach. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed.) (pp. 282-291). Boston: Allyn and Bacon.
16. Hennessey, B., Amabile, T., & Martinage, M. (1989). Immunizing children against the negative effects of reward. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 212-227.
17. Kemp, A. E. (1996). *The musical temperament*. Oxford: Oxford University Press.
18. Morelock, M.J. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review*, 19, 4-12.
19. Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan.
20. Phenix, P. (1964). *Realms of meaning*. New York: McGraw-Hill.
21. Piirto, J. (1998). *Understanding those who create*. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
22. Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
23. Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1991). Reform movement and the quiet crisis in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35, 26-35.
24. Resnick, L. (1988). Treating mathematics as an ill-structured discipline. In R. Charles & E. Silver (Eds.), *The teaching and assessing of mathematical problem solving* (pp. 32-60). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
25. Roe, A. (1952). *The making of a scientist*. New York: Dodd, Mead.
26. Roeper, A. (1996). A personal statement of philosophy of George and Annemarie Roeper. *Roeper Review*, 19, 18-19.
27. Snow, R. E. (1994). Aptitude development and talent achievement. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D.L. Ambrosion (Eds.), *Talent development:*

- Proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development (pp. 101-120). Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
28. Terman, L. (1925). *Genetic studies of genius. Vol 1: Mental and physical traits of a thousand gifted children.* Stanford, CA: Stanford University Press.
29. Treffinger, D.J., & Feldhusen, J. F. (1996). Talent recognition and development: Successor to gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 181-193.
30. Wakers, J., & Gardner, H. (1986). The crystallizing experience: Discovering an intellectual gift. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 306-331). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
31. White, R. H. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.