

Перспективним напрямом подальшого дослідження є розробка програми збереження та зміцнення здоров'я студентів коледжу з урахуванням вищерозглянутих факторів.

#### Література

1. Брейхман И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брейхман. – М. : ФиС, 1990. – 207 с.
2. Валеология человека. Здоровье – Любовь – Красота : в 5 т. – СПб. : Петроградский и К, 1997. – Т. 5. – 360 с.
3. Васильев В.Н. Здоровье и стресс / В.Н. Васильев. – М. : Знание, 1991. – 160 с.
4. Курінна В.В. Вплив фізичної культури і спорту на організм людини / В.В. Курінна, Т.В. Копасва // Теорія та методика фізичного виховання. – 2009. – № 4. – С. 48–50.
5. Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология. Генезис. Тенденции развития / Л.Г. Татарникова. – СПб. : Петроградский и К., 1995. – 352 с.
6. Хрипкова А.Г. Быть здоровым – миф или реальность / А.Г. Хрипкова, М.В. Антропова // Народное образование. – 1995. – № 6. – С. 51–53.
7. Щедрина А.Г. Онтогенез и теория здоровья: Методологические аспекты / А.Г. Щедрина. – Новосибирск : Наука, 1989. – 136 с.

КОВАЛЕНКО О.А.

## ОБДАРОВАНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ОСОБИСТІСНА ВЛАСТИВІСТЬ

Сучасне суспільство одним зі своїх пріоритетних завдань має всебічну підтримку та розвиток обдарованої молоді, тому ґрунтовне наукове вивчення феномену обдарованості є однією з нагальних проблем сучасної психолого-педагогічної науки.

Актуальність проблеми обдарованості, її соціальна значущість і необхідність глибокого вивчення визначили тему статті.

З позицій функціонального підходу обдарованість досліджували В. Вундт, Д. Мілль, Т. Цигон. Е. Імена. Становлення інтегративного підходу до вивчення проблеми обдарованості пов'язане з іменами Е. Клапареда, В. Штерна й інших учених. Ч. Спірмен, виділивши певну інтегративну особистісну характеристику, фактично поклав початок факторному аналізу у межах інтегративного підходу.

*Метою статті* є всебічне дослідження й обґрунтування обдарованості як інтегральної особистісної властивості.

При дослідженні феномену досить чітко виявляється домінування обдарованості, домінування інтегративного підходу над функціональним і не лише через методологічні настанови, які затвердилися протягом останніх десятиліть. Насамперед це слід розглядати як результат універсалізму видатних людей (геніїв), який спостерігається протягом багатьох століть.

Дослідники минулого, чітко визначаючи специфіку наукової та художньої творчості, а також виділяючи прояви творчості, які забезпечували видатні досягнення у найрізноманітніших практичних сферах, звертали увагу на специфічні особливості видатних людей (принаймні їх переважної більшості). Однією з найпомітніших і найважливіших особливостей є універсалізм геніїв. Глибина їх проникнення в різні сфери діяльності часто була феноменальною, що дало їм змогу не просто реалізуватися в різних видах творчості, а досягати видатних результатів (В. Вернадський, Ч. Дарвін, Леонардо да Вінчі, М. Ломоносов та ін.).

Так народилися та були підкріплені емпіричними даними дві тези: “Природа творчості – єдина” та похідна від неї “Самі творці, незалежно від сфери діяльності, мають певну спільну, інтегративну характеристику (або систему спі-

льних характеристик)”, що фактично і робить можливим універсалізм. Але для визнання правильності уявлень про обдарованість як про інтегральну особистісну властивість цього виявилось недостатньо.

Експериментальні дослідження обдарованості в межах асоціативної психології (В. Вундт, Д. Мілль, Т. Цигон та ін.) базувалися на прямо протилежному підході – функціональному. Становлення інтегративного підходу, який затвердив поняття “загальна обдарованість” (Е. Клапаред, В. Штерн та ін.), досить швидко призвело до невинуватого (як з’ясувалося пізніше) об’єднання понять “загальна обдарованість” та “інтелектуальна обдарованість” (Е. Мейман, Д. Фребес, В. Екземплярський та ін.).

Поява двофакторної теорії Ч. Спірмена була певною мірою реакцією на таке обмеження та спробою відокремитися як від функціонального підходу, так і від подібного звуження понять у межах інтегративного підходу. Мультифакторна теорія (Л. Терстоун, І. Торндайк, І. Хаген та ін.) була наступним етапом розробки методів факторного аналізу інтелекту і при цьому новим етапом уже не інтегративного, а своєрідного варіанта функціонального підходу. На думку представників цієї теорії, існування фактора, спільного для розумових здібностей, є неможливим, оскільки ці здібності враховують багато спеціальних, не залежних один від одного факторів, кількість яких має тенденцію до збільшення.

Як своєрідний конгломерат інтегративного та функціонального підходів можна розглядати ієрархічну теорію Р. Вернона, який зробив спробу пов’язати спірменовський генеральний фактор уже не з одним, а з багатьма спеціальними факторами через проміжні фактори – вербальний і невербальний інтелект, кожний з яких визначає різні аспекти здібностей.

У вітчизняній психології тривалий час зазнавали жорстокої критики як функціональний і ієрархічний підходи (Б. Ананьєв, В. М’ясищев, С. Рубінштейн та ін.), так і традиційні варіанти інтегративного підходу (Б. Теплов, О. Леонтьєв та ін.) У фундаментальному теоретичному дослідженні проблеми обдарованості та здібностей Б. Теплов наголошував, зокрема, на прямій протилежності власного підходу та традиційного (під традиційним у цьому випадку розуміється трактування проблеми зарубіжними дослідниками – Е. Клапаредом, Е. Мейманом, Д. Старчем, В. Штерном та ін.; причини такого різкого ставлення, можливо, криються у відомих політичних настановах [9, с. 27]. І все ж слід визнати, що критика деяких зарубіжних концепцій обдарованості вітчизняними дослідниками була часто конструктивною та досить аргументованою. Критиці піддавалися насамперед твердження про генетичну природу обдарованості, про фіксування її рівня, про генотипово заданий темп розвитку когнітивних функцій. Практично невичерпним і дуже зручним об’єктом для критики були теорія та практика тестології. Ця проблематика розглядалася у межах вивчення психології здібностей: як варіант взаємозв’язку та взаємозалежності загальних і часткових здібностей. Відомий психолог Б. Ананьєв, посилаючись на праці С. Рубінштейна, підкреслював, що немає необхідності “звільняти” проблему здібностей від поняття обдарованості хоча б тому, що проблема обдарованості має власну історію не лише у зарубіжній ідеалістичній психології, а й у вітчизняній матеріалістичній психології [1, с. 20].

Часткові здібності розглядалися як такі психологічні особливості індивіда, завдяки яким він міг виконувати певний вид діяльності, а обдарованості відводилася роль якоїсь загальної, інтегративної особистісної характеристики. Відомий вітчизняний психолог С. Рубінштейн характеризує обдарованість як сукупність усіх даних людини, від яких залежить продуктивність її діяльності, і це не лише інтелект, а й глибоко пов'язані з ним усі інші властивості та здібності особистості, зокрема емоційної сфери, темпераменту – емоційна вразливість, тонус, темп діяльності тощо [8, с. 644].

Цей напрям був розвинутий у працях Б. Теплова. Учений підкреслював, що перехід від окремих здібностей до питання про можливість успішного виконання даною людиною певної діяльності може бути здійснений лише через інше, більш синтетичне поняття – обдарованість, визначену ним як якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить більший або менший успіх у виконанні певної діяльності [9, с. 22]. У подальшому з цією точкою зору солідаризувалися практично всі вітчизняні дослідники проблем психології здібностей (Б. Ананьєв, Е. Голубєва, Н. Лейтес, В. М'ясищев, В. Шадріков та ін.).

Основою інтегративного підходу у вітчизняних дослідженнях обдарованості були фундаментальні дослідження П. Павлова щодо вищої нервової діяльності. Виявивши системність, цілісність умовнорефлекторної діяльності мозку, виражену в динамічних стереотипах, видатний учений подолав метафізичне протиставлення цілого та частини, характерне для традиційної асоціативної психології, гештальт-психології та певною мірою психології вивчення здібностей. Динамічні стереотипи виникають шляхом утворення систем тимчасових зв'язків (асоціацій) і визначають готовність до утворення нового тимчасового зв'язку, названого П. Павловим знанням. Складаючись із тимчасових зв'язків (асоціацій), динамічний стереотип визначає утворення, диференціацію та зміцнення кожного нового зв'язку.

Розуміння обдарованості як якісно своєрідного поєднання здібностей було важливим і значущим при вивченні здібностей як таких. Звичайно, їх своєрідність, неповторне поєднання можна розглядати як дар та як важливий аспект проблеми індивідуальних розбіжностей. Але не можна не визнати, що основні традиційні питання теорії обдарованості за такого підходу опиняються за межами наукових досліджень. У зв'язку з цим рішення деяких вітчизняних дослідників відокремитися від традиційних підходів призвело до фактичної підміни дослідження проблеми обдарованості іншою проблемою, яка характеризує лише деякі зовнішні прояви обдарованості.

У зарубіжній психології в межах інтегративного підходу паралельно домінувало уявлення про загальну обдарованість переважно як про інтелектуальну обдарованість. Слід зазначити, що уявлення про інтелект, характерне для другої половини ХХ ст., значно відрізнялося від попередніх уявлень. Численні послідовники А. Біне, критикуючи прибічників асоціативної психології за уявлення про інтелектуальну діяльність переважно як про діяльність репродуктивну, самі не змогли подолати цього при розробці змісту тестових завдань: Л. Термен (1916), Дж. Равен і Л. Пенроуз (1936), Р. Мтхауер (1953), Р. Кеттелл (1958) та ін. Практично всі завдання, які містяться в тестах інтелекту, належать до конвергентного типу. Це невиправдане, з погляду теорії, обмеження суттєво вплинуло на

уявлення про інтелект узагалі. Ще більше закріпилося це твердження з виникненням і першими кроками кібернетики, з першими розробками концепцій “штучного інтелекту”. Примітивність перших ЕОМ, які функціонували на основі простих алгоритмів, не давала змоги ставити перед ними навіть елементарні творчі завдання. Але потреба в розробці проблем “штучного інтелекту” інтенсифікувала вивчення інтелекту на новій основі.

Однак ці обставини призвели до остаточного розмежування понять “інтелект” і “креативність”, а згодом до їх інтеграції на принципово нових засадах (Д. Богоявленська, Д. Гілфорд, В. Лоуенфельд, О. Матюшкін, П. Торренс та ін.). Традиційно не лише в теоретичних розробках, а навіть на рівні звичайної свідомості, розумом (розумовими або пізніше інтелектуальними здібностями) вважалися не дії на основі наслідування або певного алгоритму, а самостійне набуття нових знань, їх відкриття, перенесення в нові ситуації, вирішення нових проблем.

Експериментальні дослідження показали, що для досягнення видатних результатів у найрізноманітніших сферах діяльності потрібний не інтелект у тому розумінні, яке склалося (те, що вимірюється за допомогою системи IQ), а якийсь більш складне якісне утворення психіки. Так виник новий етап у дослідженні обдарованості як інтегральної особистісної характеристики. Здатність особистості генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нові, нетрадиційні способи вирішення проблемних завдань, визначена як креативність, витиснула “інтелект”, позбавивши його монопольного права свідчити про універсальну особистісну характеристику – обдарованість. Це сталося певною мірою завдяки дослідженням проблем продуктивного мислення у західноєвропейській та американській психології (М. Вертгеймер, Д. Гілфорд, К. Дункер, В. Лоуенфельд, В. Келлер, К. Коффка, Н. Майер, Л. Секей та ін.). У вітчизняній психології цей напрям представлений працями С. Рубінштейна, Е. Калмикової, Б. Кедрова, О. Матюшкіна, Я. Пономарьова, О. Тихомирова та багатьох інших дослідників.

Американський психолог В. Лоуенфельд одним із перших увів у науковий обіг поняття “творчий інтелект” (creative intelligence) як певний конгломерат інтелектуальних і творчих здібностей, який характеризує різноманітну індивідуальну діяльність інтелекту з вирішення різноманітних проблем з креативним підходом. Отже, замість традиційного терміна intelligence В. Лоуенфельд запропонував нову, універсальну особистісну характеристику “загальна творчість”, не закріплену за певною сферою діяльності; це інтегральна особистісна властивість, певна здатність оригінально (продуктивно) мислити у будь-якій сфері. Ця ідея знайшла підтвердження та подальший розвиток у працях А. Осборна, К. Тейлора й інших дослідників. Факторний аналіз креативності як інтегральної особистісної властивості був проведений групою дослідників під керівництвом Д. Гілфорда. Серед факторів креативності зазначалися: 1) генералізована чутливість до проблем (здатність бачити проблему); 2) швидкість мислення (велика кількість ідей); 3) асоціативна швидкість (кількість синонімів та ін.); 4) продукуюча швидкість (складання фраз, речень тощо); 5) швидкість у продукуванні кількості ідей, які відповідають певним вимогам, за обмежений дослідженням час; 6) спонтанна гнучкість (здатність до перенесення досвіду); 7) “адаптивна гнучкість” (нешаблонність); 8) оригінальність; 9) здатність залишити старі уявлення про знайомий об’єкт і по-новому використовувати його або його частини;

10) розвиток (конструювання складного об'єкта на основі простих вихідних даних); 11) аналіз і синтез [6, с. 200].

Розвиваючи ідеї Д. Гілфорда, К. Тейлор підкреслював, що поряд із зазначеними факторами успішної творчої діяльності важливими є здатність одночасно утримувати у свідомості максимально велику кількість ідей; опір їх згасанню; здатність до широкої генералізації; прагнення до завершеності творчого продукту; вміння вибрати канал (техніку, спосіб) вираження інформації; здатність інтуїтивно приймати правильні рішення на основі неповної інформації.

Ці концептуальні моделі послужили чудовим матеріалом для вирішення прикладних педагогічних проблем: діагностики, прогнозування та розвитку креативності. У подальшому із 36 основних факторів креативності В. Лоуенфельд і К. Бейттель створили систему із 17 психодіагностичних методик. За результатами їх використання дослідники дійшли висновку, що лише вісім можуть бути основними. Паралельно А. Осборн та інші дослідники проводили інтенсивні розробки розвивальних методик. У подальшому ці методики широко використовувалися у педагогічному процесі. Як основні критерії, які характеризують творчо обдаровану особистість, В. Лоуенфельдом були виділені такі: 1) вміння бачити проблему; 2) швидкість і вміння бачити в проблемі якомога більше аспектів і зв'язків; 3) гнучкість і вміння: а) прийняти нову точку зору; б) відмовитися від засвоєної точки зору; 4) оригінальність, відхід від шаблону; 5) здатність до перегрупування ідей і залежностей; 6) здатність до абстрагування й аналізу; 7) здатність до конкретизації або синтезу; 8) відчуття гармонійності в організації ідей [6, с. 204]. Порівняння даних, одержаних дослідниками групи В. Лоуенфельда, які вивчали проблеми художньої творчості, з результатами досліджень групи Д. Гілфорда, що вивчала проблему творчості в науковій сфері, виявило практично повний їх збіг, і лише восьмий фактор не був виділений групою Д. Гілфорда як значущий. Це легко пояснити, якщо звернутися до специфіки цих видів діяльності. Відчуття гармонійності в організації ідей є необхідним для художньої творчості й у спеціальній літературі з мистецтвознавства іменується цілісним. Гармонійність є якістю, не завжди досяжною у художньому творі і не завжди властивою художнику (письменнику, музиканту, архітектору та ін.). У технічній і науковій творчості "гармонійність" є результатом успішної творчої роботи. Не випадково авіаконструктори говорять про те, що "некрасиві літаки не літають", а точно розрахований, з інженерного погляду, міст обов'язково буде красивим як високохудожній архітектурний витвір. Збіг основних факторів є важливим ще й через те, що дослідження у зазначених групах проводилися автономно, а обміну інформації між дослідниками не було. Це ще раз підтверджує думку про єдність природи творчості та свідчить про наявність інтегральної особистісної характеристики, якою визначаються творчі прояви у найрізноманітніших сферах.

Особливий інтерес з погляду інтегративного підходу до розробки проблеми обдарованості являє "теорія інтелекту" Д. Гілфорда. Вона є однією з фундаментальних серед багатьох психолого-педагогічних концепцій (діагностики прогнозування та розвитку обдарованих дітей) у зарубіжній педагогічній теорії та практиці. Розглядаючи інтелект як інтегральну особистісну властивість, Д. Гілфорд не обмежується вузьким уявленням про нього, на відміну від деяких його попередників. Він знаходить спільні фундаментальні риси для численних

реальних проявів (факторів) інтелекту і на цій основі класифікує їх. За такого підходу Д. Гілфордом було виділено три фундаментальних способи класифікації (вимірювання) основних інтелектуальних факторів. Для першого блоку, названого “операції”, це виділення основних видів інтелектуальних процесів у виконуваних операціях і п’яти великих груп інтелектуальних здібностей (факторів): пізнання, пам’яті, конвергентного та дивергентного мислення, оцінки.

Другий спосіб класифікації інтелектуальних факторів відповідає виду матеріалу або його змісту. Зміст може бути поданий, на думку Д. Гілфорда, у вигляді зображень, символів або бути семантичним. Пізніше для характеристики змісту він запропонував четвертий фактор – поведінковий, щось на зразок “соціального інтелекту”.

Застосування певної операції до змісту дає, як стверджує Д. Гілфорд, не менше ніж шість видів кінцевого продукту мислення: елементи, класи, відношення, системи, перетворення, передбачення. Зазначені способи класифікації подані Д. Гілфордом у вигляді моделі куба, кожний вимір якого являє собою один із способів класифікації факторів: в одному вимірі розташовані різні види операцій, у другому – різні види змісту, у третьому – різні види кінцевого мислення. Кожна клітина цієї моделі, як зазначав Д. Гілфорд, вказує на вид здібності, який може бути описаний термінами операцій, змісту та продукту, і для кожної клітини у місці її перетину з іншими є єдине поєднання видів операції, змісту та продукту [4, с. 437]. Особливо важливим є те, що, незважаючи на глибоку опрацьованість, ця модель залишається відкритою системою. На цьому наголошує і сам автор, що уже до наявних 50 факторів може додати більше ніж 120.

У вітчизняній психології проблема інтеграції інтелектуальних здібностей і креативності існувала, але була виражена не так рельєфно, як в американській і західноєвропейській науці, оскільки традиційно ці явища розглядалися як єдиний комплекс через повну відмову від теорії та практики тестування (IQ) і вивчення інтелектуальних здібностей переважно методом проблемних ситуацій. Ця відмова орієнтувала дослідників на аналіз інтелекту (насамперед, мислення) як комплексної характеристики, яка не лише не виключає креативність, а розглядає її як необхідну складову.

Висловлена ще С. Рубінштейном думка про те, що мислення починається в проблемній ситуації, стала лейтмотивом подальших досліджень проблеми мислення у вітчизняній психології (В. Давидов, З. Калмикова, О. Матюшкін, Н. Менчинська, В. Пушкін, О. Тихомиров та ін.). Так, О. Матюшкін розглядає мислення школярів у проблемній ситуації виключно як творчий процес (1972); найважливіша специфічна риса творчого мислення – прогнозування глибоко досліджується А. Брушлинським (1979); про продуктивне (творче) мислення на основі наукованості йдеться у дослідженнях З. Калмикової (1981).

Дещо нетрадиційними у цьому ряду виглядають дослідження Д. Богоявленської, яка запропонувала термін “інтелектуальна активність”. Спираючись на теоретичні настанови авторів системного підходу до дослідження психологічних явищ і процесів (В. Тьютін, Е. Юдін та ін.), Д. Богоявленська визначає інтелектуальну активність як інтегральну властивість певної гіпотетично поданої системи, підсистемами (основними компонентами) якої є інтелектуальні (насамперед мотиваційні) фактори розумової діяльності. “При цьому, – пише

Д. Богоявленська, – інтелектуальна активність не зводиться до окремо тих чи інших” [3, с. 24].

Інтелектуальна активність долає розрізненість у дослідженні креативності і дає змогу розглядати творчість як дериват (похідне) інтелекту, відображеного через мотиваційну структуру, яка або гальмує, або стимулює його прояв. Це твердження є можливим лише за умови фактичної відсутності протиставлення розумових здібностей (інтелект) і креативності, властивого багатьом зарубіжним і деяким вітчизняним дослідникам. Інакше запропонована система з інтелектуальними та мотиваційними факторами як основними компонентами не здатна виступити інтегральною особистісною властивістю, яка характеризує творчість. По суті дослідження Д. Богоявленської є спробою пошуку інтегральної особистісної характеристики, яка за своїм змістом нагадує уявлення про “творчу обдарованість”, однак автор досить упевнено висловлює свої сумніви щодо розробки проблеми в цьому напрямі.

Більш зрозумілою є концепція О. Матюшкіна. Розглядаючи обдарованість як загальну передумову творчого розвитку та становлення творчої особистості, О. Матюшкін виділяє п’ять її структурних компонентів: а) домінуючу роль пізнавальної мотивації; б) дослідницьку, творчу активність, яка знаходить свій вияв у пошуку нового, у постановці та вирішенні проблем; в) можливості досягнення оригінальних рішень; г) можливості прогнозування; д) здатність створювати ідеальні еталони, які забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки [7, с. 32].

Ці особистісні утворення, на думку дослідника, становлять єдину інтегральну структуру обдарованості, яка виявляється на всіх рівнях інтелектуального розвитку.

Дуже цікавою є також концепція обдарованості, розроблена одним із найвідоміших у світі фахівців у сфері навчання обдарованих дітей – Дж. Рензуллі. Його модель побудована на властивостях, як правило, обдарованих дорослих, які реалізували свої творчі можливості. На думку Дж. Рензуллі, обдарованість являє собою поєднання трьох характеристик: інтелектуальних здібностей, вищих за середні, креативності та наполегливості, тобто мотивації, орієнтованої на завдання. Його теоретична модель враховує також знання (ерудицію) та сприятливе навколишнє середовище. Ця концепція є досить популярною й активно використовується для розробки прикладних проблем. Але вона породжує чимало питань, одне з яких стосується вихідної тези про взаємозв’язок дитячої обдарованості та геніальності дорослої людини. Цей зв’язок існує, але незрозумілим є його походження, що вимагає спеціальних психолого-педагогічних, психогенетичних і нейропсихологічних досліджень.

Невиправданим є розмежування понять “творчість” та “інтелект”, що є досить популярним у зарубіжній психології. Останнім часом воно почало утверджуватися у вітчизняній психології та педагогіці (І. Іщенко, В. Чудновський, В. Юркевич та ін.). Це пов’язано з поширенням у вітчизняній психолого-педагогічній практиці тестування за системою IQ, яка включає в себе переважно завдання конвергентного типу і не може виявляти здібності до дивергентного мислення, більш властиві творчій особистості. Для вітчизняної психології більш традиційним є інший підхід, який бере початок у працях С. Рубінштейна, а та-

кож М. Вертгеймера, К. Дункера, Л. Секея й інших вітчизняних і зарубіжних дослідників, які не розмежовували поняття “творчість” та “інтелект”.

Креативність як природний процес, породжуваний значною потребою людини у знятті напруження, яка виникає в ситуації незавершеності або невизначеності, розглядає відомий американський психолог П. Торренс. Методики діагностики креативності, розроблені ним на основі власної концепції, широко застосовуються у світі при ідентифікації обдарованих дітей. Звичайно, високі показники креативності не є гарантією високих творчих досягнень у подальшій діяльності – вони лише свідчать про високу ймовірність їх появи. Для пояснення результатів, одержаних при тестуванні, і прогнозування розвитку креативності у майбутньому П. Торренс розробив модель, схожу на модель Дж. Рензуллі: три кола умовно перетинаються та відповідають творчим здібностям, творчим умінням і творчій мотивації. Максимальний рівень творчих досягнень можливий лише за умови поєднання цих трьох факторів. Так, високий рівень показників творчих здібностей (результат тестування) є необхідною, але недостатньою умовою досягнення високих результатів у науковій, художній, технічній та інших видах творчості. При відсутності творчої мотивації (орієнтованої на завдання) творчі вміння (необхідні знання, володіння технологією тощо) не здатні забезпечити високий результат. Лише за наявності усіх трьох параметрів можна очікувати на видатні досягнення.

Очевидно, віддаючи данину традиції, П. Торренс при розробці концепції обдарованості як необхідну умову відзначає наявність інтелектуальних здібностей вище за середній рівень. У запропоновану ним методику діагностики творчої обдарованості вводиться показник розробленості, який прямо не пов'язаний з креативністю, а скоріше, свідчить про рівень розвитку інтелектуальних здібностей. Поняття “інтелектуальні здібності” у цьому випадку слід трактувати як здатність насамперед до конвергентного мислення (послідовного, логічного, цілеспрямованого). Але П. Торренс постійно підкреслює, що високий рівень творчих досягнень забезпечують не вони і навіть не ті, що визначаються терміном “дивергентне мислення” (альтернативне мислення, яке протистоїть формальній логіці), а особливе поєднання конвергентного та дивергентного мислення.

Проблема обдарованості тривалий час досліджувалася у межах заснованої ще С. Холлом науки про дитину – педології, де поряд з поєднанням психологічних і педагогічних аспектів проблеми передбачалася інтеграція з іншими науками, зокрема з фізіологією. Отже, традиція вивчення обдарованості з погляду таких галузей науки, як психофізіологія, вікова фізіологія, нейропсихологія, психогенетика, має давню історію. Розробка концепції обдарованості у цій сфері триває (Г. Доман, Ж.Ж. Доман, В. Клименко, Е. Томас та ін.).

Найбільш характерним для цього підходу є варіант концепції обдарованості, запропонований Г. Доманом. Пропонуючи поняття “фізичний інтелект”, дослідник акцентує увагу на шести життєво важливих функціях, які виділяють психоневрологи: 1) рухові навички (ходьба); 2) мовленнєві навички (мовлення); 3) мануальні навички (письмо); 4) візуальні навички (читання та спостереження); 5) слухові навички (прослуховування та розуміння); 6) тактильні навички (відчуття та розуміння) [5, с. 40]. Саме ці функції, як зазначає Г. Доман, є життєвим тестом на недорозвинутість, нормальність, обдарованість; більше того, переваги у виконанні цих функцій майже обов'язково призведуть до переваги в житті [5, с. 41].



Більша частина послідовників цього підходу схиляються до думки про високий рівень спадкової зумовленості цих функцій, і це є цілком зрозумілим. Г. Доман же вважає, що рівень розвитку функції залежить насамперед від інтенсивності її використання, тобто виключно від середовищних факторів, і чим раніше функція починає використовуватися, тим вищого рівня розвитку вона може досягти. Результатом такого розуміння стали дуже цікаві методики: “фізичного розвитку дитини”; “навчання читанню дітей віком до 1,5 років”; “навчання рахунку”; “навчання дошкільників енциклопедичного знання” та ін. Цей підхід, як і запропоновані Г. Доманом методики, мають гарний практичний ефект (усі методики використовувалися на експериментальних майданчиках при проведенні цього дослідження, і завдяки їм були досягнуті високі результати у розвитку дітей), якщо йдеться про дітей від народження і приблизно до старшого дошкільного віку. Досить лише поглянути на дітей шести – семи років, щоб узяти під сумнів думку про те, що переваги у ходьбі або навіть у мовленнєвих навичках забезпечать їм перевагу в житті.

Начебто передбачаючи подібні заперечення, Г. Доман зазначав, що неможлива дитяча здатність рухатися без того, щоб певною мірою не розвивати зорові, мануальні, слухові, тактильні та мовленнєві навички [2, с. 42]. Із цим можна погодитися лише в тому випадку, якщо йдеться про півторарічну – трирічну дитину. Для розвитку мовленнєвих, мануальних, візуальних, зорових, тактильних навичок у дитини, наприклад, п’яти років значно ефективнішим уже є не ходьба, а цілеспрямовані заняття, безпосередньо спрямовані на розвиток вищезазначених функцій.

Методики Г. Домана є досить продуктивними для розвитку обдарованості на різних вікових етапах, але це суто практичний аспект; у теоретичному плані цікавим є насамперед те, що сам факт її існування вказує на єдність психічного та фізичного, точніше на те, що вони не лише мають одне коріння, але й тривалий час існують в онтогенезі і нерозривно розвиваються. Якщо продовжити аналогію з деревом, то ранні вікові етапи можуть бути подані у вигляді єдиного стовбура, який лише згодом поділяється на дві потужні гілки (психічне та фізичне).

**Висновки.** Твердження вітчизняних дослідників, як і самого Г. Домана, про те, що рівень розвитку психічних функцій є цілком продуктом виховання, і ці функції (насамперед, когнітивні) майже не підлягають впливу генотипу, не витримує критики, тим більше, що самі ці дослідники визнають залежність суто фізичних особливостей індивіда від генотипу. Мультифакторна модель обдарованості, запропонована Ф. Монксом, цікава тим, що автор не розділяє поняття “креативність” та “інтелект”, як це зроблено у моделях П. Торренса і Дж. Рензуллі. Він пропонує дещо інші параметри: мотивацію, креативність, винайткові здібності. По суті ця модель виступає модифікованим і доповненим варіантом концепції Дж. Рензуллі. Як основне доповнення трикутник “родина – школа – однолітки” акцентує увагу на аспекті розвитку обдарованості. Інший модифікований і доповнений варіант моделі Дж. Рензуллі пропонує Д. Фельдх’юсен. Ядро з трьох кіл, які перетинаються, має бути доповненим, на його думку, “Я-концепцією” та самоповагою.

Інший підхід, запропонований А. Танненбаумом: його психосоціальна модель обдарованості включає в себе загальні та спеціальні здібності, неінтелектуальні фактори та фактори середовища.

До подальших напрямів дослідження слід віднести аналіз концепції розвитку обдарованості, яка (концепція) є основою педагогічної системи.

#### Література

1. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности / Б.Г. Ананьев // Проблемы способностей : мат.-лы конф. (Ленинград, 22–24 июня 1960 г.). – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 15–32.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособ. / С.И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.
3. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества : монография / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-н/Д, 1983. – 176 с.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления : сб. переводов с нем. и англ. – М. : Прогресс, 1965. – С. 433–456.
5. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка : монография / Г. Доман. – М. : Аквариум, 1996. – 448 с.
6. Искусство и дети. Эстетическое воспитание за рубежом : сб. статей. – М. : Искусство, 1969. – 272 с.
7. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологи. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи : монография / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
9. Теплов Б.М. Избранные труды : в 2 т. / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.

КОВТУН О.В.

### ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АВІАЦІЙНИХ ОПЕРАТОРІВ: ДІАХРОНІЧНИЙ АСПЕКТ

У сучасних умовах професійне спілкування набуває все більшого значення. Професіоналізм у сучасному суспільстві, на думку Т.О. Мальковської, – це не лише особисті знання й професійні навички фахівця, але і його вміння спілкуватися у відповідному професійному середовищі, тобто володіння певним понятійно-категоріальним апаратом, нормами і правилами мовної діяльності, пов'язаними з цим професійним узусом [9, с. 6]. Можна навести приклади сфер сучасного життя, де від рівня володіння професійною підмовою залежить не лише успішність людської діяльності, але й життя учасників комунікації. Це стосується, насамперед, мови професійного спілкування авіаційних операторів – пілотів та авіадиспетчерів.

Перші літаки піднялися в небо більше ніж сторіччя тому. Відсутність засобів зв'язку робила неможливим спілкування між пілотом і наземними службами. Але, як відомо, у період зародження авіації польоти здійснювалися на малих висотах, і пілот міг орієнтуватися за наземними орієнтирами. Незначні швидкості також давали змогу візуально орієнтуватися в польоті, а невелика кількість літаків зводила до мінімуму можливість зіткнення літальних апаратів як у небі, так і на летовищах. Сьогодні на багатьох повітряних лініях рух літаків нагадує рух на великих автострадах, і для забезпечення безпеки його учасників необхідне дотримання певних правил. Важливу роль у цих правилах відіграє професійно-мовленнєва діяльність авіаційних операторів, яка реалізується засобами авіаційної підмови.

**Мета статті** – визначити необхідність виникнення підмови, основні професійні завдання авіаційних операторів, які вона вирішує, а також вимоги до професійного мовлення авіаційних операторів, що висувалися в різні роки розвитку авіації.

Керівництво повітряним рухом здійснює диспетчерська служба управління повітряним рухом (далі – УПР), яка постійно перебуває на зв'язку з повітряним