



1. НАУКА – ПРАКТИЦІ



Іван Степанович Волошук,
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач відділу інноваційних технологій в освіті
обдарованих
Інституту обдарованої дитини НАПН України,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0001-9300-0584>



Олександр Сергійович Шуленок,
молодший науковий співробітник відділу
інноваційних технологій
в освіті обдарованих
Інституту обдарованої дитини НАПН України,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0001-5268-2726>

УДК 376.54

DOI [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2022-2\(85\)-5-12](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2022-2(85)-5-12)

ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТВОРЧОСТІ

Анотація.

У статті акцентовано на тому, що діти приходять до закладу освіти з різною академічною підготовкою, різним рівнем психічного розвитку тощо. Індивідуальні відмінності притаманні дітям у будь-якому віці. Як наслідок – постає дилема. Що потрібно робити: докладати зусиль для того, щоб вирівняти знання та психічні особливості дітей, чи навпаки, обати про те, щоб ще більше підсилити унікальні відмінності між ними?

То ж якою є і має бути освітня політика в контексті культивування індивідуальних відмінностей чи їх нівелювання? Дослідження освітньої політики в галузі навчання обдарованих продовжують підтримувати відносно вузький фокус, маючи справу, головним чином, з політикою внесків на зразок наявності та розроблення письмових мандатів чи існування або браку державного фінансування. А це схоже на те, що тривіальна думка, ніби талант завжди, за будь-яких умов, проростає, міцно вкоренилася у свідомості тих, хто визначає освітню політику в галузі навчання обдарованих і талановитих.

Ключові слова: індивідуальні відмінності індивідів; статеві інтелектуальні відмінності; відмінності обдарованих; академічні відмінності обдарованих; обдаровані індивіди з особливими потребами; освітня політика в розв'язанні проблеми індивідуальних відмінностей.

Сьогодні ні в кого немає заперечень, що діти приходять різними до закладу освіти. Проте немає однозначної відповіді на запитання: про що має турбуватися школа, про вирівнювання відмінностей між учнями чи про їх підсилення? Щоб наблизитися до оптимальної відповіді на поставлене запитання, необхідно здійснити хоча б короткий екскурс у природу різного роду відмінностей. Причому доречно розпочати з індивідуальних відмінностей.

Три фактори традиційно підтримують великий сегмент населення, представники якого виступають проти ідеї спеціальної підтримки розвитку винятковості: погляд, згідно з яким, інтелектуальна обдарованість залежить від внутрішніх схильностей і може проявлятися за будь-яких освітніх умов чи умов навколишнього середовища; почуття несправедливості, що пов'язане зі сприйманою винятковістю обдарованих осіб; сприйняття спеціальної



освіти для обдарованих як загрози звичайним індивідам та/або демократії. На противагу, більш сучасні сприйняття вад освітньої орієнтації, інспіровані наведеними вище упередженнями і занепадом в егалітарній ідеології, поєдналися, щоб відкрити нові перспективи для кращої освітньої підтримки обдарованих, хоча домовленості щодо засобів підтримки часто бракує. Існує сильний зв'язок між основними принципами демократичного суспільства й умовами, які заохочують обдарованість і творчість. Проте розвиток творчості і обдарованості не має тягти за собою відокремлення обдарованих від інших упродовж навчання в школі, тому що таке відокремлення нашкодило б як соціальному розвитку загалом, так і специфічному моральному розвитку обдарованих, і зашкодило б прийняттю обдарованих іншими учнями та суспільством загалом [1].

Одним із проявів індивідуальних відмінностей між учнями є, безперечно, інтелектуальні відмінності. Говорячи про інтелектуальні відмінності (чи іншого роду відмінності), необхідно зважено інтерпретувати отримані емпіричні дані, оскільки об'єктивність останніх базується на валідності та надійності використаного інструментарію. Як наслідок, ми є свідками численних дискусій. Наприклад, Рурт підняв важливі питання стосовно результатів, опублікованих Plucker, Callahan і Tomchin. І хоча коментарі Рурт фокусуються безпосередньо на статистичних результатах, він опосередковано торкається декількох головних проблем, які пов'язані з сучасною теорією інтелекту та використанням альтернативних оцінок. Варто зазначити, що різні підходи [2] до цих концептуальних проблем яскраво освітлюють важливі сфери для майбутніх досліджень і практики, ілюструючи цінність цього типу інтелектуальних дебатів стосовно навчання обдарованих і розвитку таланту.

Конструювання придатного інструментарію настільки важливе, що один із авторів наявних методик не безпідставно стверджує, що якщо про нього згадають за довго після його смерті, то це імовірно буде пов'язано з його дослідженнями обдарованих дітей і конструюванням ментальних тестів [3].

Проблема індивідуальних інтелектуальних відмінностей містить у собі проблему граничних значень якісної інтерпретації наявних кількісних відмінностей. Зокрема D. Treffinger і J. Renzulli [4] вказують на причини неадекватності граничних значень тестових показників в ідентифікації обдарованості та надають рекомендації щодо необхідного покращення місцевої, на рівні штату та національної політики і процедур.

Проблема індивідуальних (зокрема інтелектуальних) відмінностей є предметом когнітивної та диференціальної психології. Зазначеним галузям притаманні як спільні, так і відмінні елементи. Контрастуючі підходи диференціальної та когнітивної психології до одних і тих самих даних індивідуальних відмінностей окреслюються у праці [5]. Використовуючи ілюстративні дані з Clark і Chase (ре-

чення – картина завдань), чотири типи конфліктів між цими двома дисциплінами було ідентифіковано. Зазначені сфери конфлікту концентруються довкола проблем: 1) теорія – вимірювання, 2) осмисленість – надійність, 3) лінійність зв'язків, 4) розриви продуктивності. Загалом, відповідно до спостережуваних несумісностей можна стверджувати, що простий висновок диференціальної психології з когнітивної психології не є правдоподібним, але окремий розвиток додаткових теорій є можливим.

Методологія дослідження індивідуальних відмінностей є наріжним каменем у встановленні інтелектуальних відмінностей між індивідами. У зазначеному контексті було повторно проаналізовано дані Welsh і Bausom, використовуючи кореляційний аналіз для повних розподілів замість аналізу дисперсії в екстремальних групах [6]. У результаті було отримано певну кількість статистично значущих кореляцій між складовими М-Ф шкал і декількома мірами інтелекту, проте вони виявилися незначними. Окрім того, зазначено, що знак кореляцій безпосередньо залежить від того, які М-Ф шкали обрано, щоб утворити суміш. Зокрема можна знайти кореляцію між мужністю та інтелектом, жіночністю та інтелектом, залежно від того чи передбачувана риса фіксувалася з використанням шкал, утворених з Adjective Check List чи з комбінації MMPI і SVIB.

Аналіз практики фіксування індивідуальних відмінностей свідчить про наявність цілого арсеналу засобів, адекватних до поставлених завдань. Наприклад, можна назвати візуальний пошук нормальних і загальмованих у безрозмірному напрямку. Шляхом використання одномірних завдань з візуального пошуку з однорідними фонами 16 індивідів з розумовою відсталістю і 16 індивідів без ознак розумової відсталості було протестовано [7], щоб визначити те, як ефективність пошуку варіюватиметься як функція міри (колір, форма, розмір, лінійна орієнтація) і рівня інтелекту. За допомогою встановленої взаємодії форми та розміру виокремлено групу осіб, що відображає інтелектуально пов'язані відмінності в ефективності пошуку для цих мір. Також було зафіксовано варіабельність продуктивності в групі суб'єктів із розумовою відсталістю. Результати не продемонстрували відмінності в ефективності пошуку між групами для мір кольору та лінійної орієнтації, відображаючи той факт, що процеси, включені у швидкісний візуальний пошук, були не пошкодженими для цих мір. Загалом варто зазначити, що отримані результати можуть привести до більшого розуміння функціональних параметрів опрацювання візуальної інформації в популяції індивідів із розумовою відсталістю.

Низка методик побудована на особливостях короткочасної пам'яті. Загальмованих суб'єктів було порівняно з контрольними показниками на МА-відповідність і СА-відповідність, використовуючи серійні STM завдання [8]. Досягнення фіксувалися



незалежно для відтворення первинних і нових пунктів, за умов часткового та повного відтворення. Загальмовані суб'єкти виявилися нижчими за показниками в порівнянні з двома контрольними групами щодо первинних і нових пунктів в умовах двох відтворень. У зазначеній праці ці дані обговорюються у зв'язку з можливими механізмами, які лежать в основі IQ-пов'язаних індивідуальних відмінностей у STM.

Індивідуальні інтелектуальні відмінності проєктуються на площини використовуваних стратегій навчання та самоусвідомлення індивідів. Зазначене можна проілюструвати стратегією гнучкості стосовно різної математичної компетентності. Для цього 13 одинадятикласників у збагаченому математичному і дев'ять у звичайному класі розв'язували дев'ять словесних проблем, використовуючи вербально-логічну чи візуальну стратегії [9]. Таке використання методів вербально-логічного розв'язування було зафіксовано для обох груп. Значущі відмінності було знайдено в стратегіях остаточного розв'язування. У процесі розв'язання кожної проблеми учні випробовували різні стратегії. Обдаровані учні чергували майже винятково між методами вербально-логічного та візуального розв'язування, тоді як пересічні учні чергували однаковою мірою між методами вербально-логічного та візуального розв'язування чи між вербально-логічними стратегіями і методом проб та помилок.

Іншим прикладом є усвідомлення обдарованими своєї активності. Мета дослідження [10] полягала в з'ясуванні відмінностей у ставленні до класної діяльності серед сільських, міських і приміських обдарованих дітей. Інструментарій My Class Activities призначений оцінити учнівське ставлення до класної діяльності в розрізі інтересу, виклику, вибору та захоплення. Його було використано, щоб показати, як обдаровані учні з сільських шкіл відрізняються від своїх однолітків із міських і приміських шкіл. За результатами виконаного дослідження сільські учні початкової школи визначили свої класи часто менш цікавими і викликаючими, але часто більш такими, що приносять задоволення у порівнянні зі своїми міськими і приміськими однолітками. Причому сільські учні середніх класів вказали на менший виклик і менше задоволення в порівнянні зі своїми приміськими однолітками.

Наступний блок індивідуальних відмінностей утворюють дослідження, присвячені статевим відмінностям. Насамперед це зв'язок між статтю та інтелектом. Зокрема Humphreys заново аналізує дані Welsh і Baucum, стверджуючи, що їхні висновки не підтверджуються. Проте критицизм Humphreys є недоречним, оскільки його результати ґрунтуються на вимірюванні мужності – жіночності (M-F), що є відмінним від попереднього підходу, і базуються на вибірці, яка є певною мірою відмінною. Врешті, наполегливість Humphreys стосовно кореляційного аналізу в умовах виключення екстремальних груп є невідповідно обмеженою [11].

Природно очікувати досліджень статевих відмінностей щодо рівня математичних знань і умінь, наповнюваності дівчатами математичних класів. У зазначеному контексті мета дослідження [12] полягала у визначенні ідентифікаційних факторів, які могли б пояснити диференційовану математичну участь дівчат у старшій школі, особливо при зарахуванні в класи з ухилом на обчислювальну математику. Досліджуваними чинниками слугували: соціально-економічний статус, освітні прагнення, освіта обох батьків, кількість рідних братів або сестер. У дослідженні було використано базу даних, запозичену в National Educational Longitudinal Study (NELS, 1988 p.) і оновлену у 1992 році. Вибірка в цьому дослідженні була утворена з осіб жіночої статі, які були залучені до вивчення алгебри, що на початку дослідження за показниками з математичного блоку стандартизованого тесту знаходилися в четвертому кварталі. Результати показали різницю між двома групами з материнської освіти, SES і бажання вчитися. Проте, використовуючи всі фактори разом у логістичній регресії, результати цього дослідження показали, що перелічені фактори не мають прогностичної цінності у визначенні ймовірності залучення математично талановитих дівчат до вивчення обчислювальної математики у старшій школі. На основі отриманих результатів загалом можна припустити, що деякі фактори, які позначаються на виборі курсу для вивчення в загальній популяції учнів, не можуть бути використані з прогностичною метою щодо математично талановитих дівчат.

Чергова ознака, пов'язана з індивідуальними відмінностями, стосується факту встигання чи невстигання в навчанні інтелектуально обдарованих індивідів. Варто зазначити, що незначну кількість досліджень з цієї проблеми знаходимо в сегменті наставництва невстигаючих обдарованих. Література, що фокусується на наставництві і невикористанні обдарованими особами чоловічої статі своїх можливостей, майже відсутня. Для заповнення цієї прогалини дослідники [13] з'ясовують практику наставництва з трьома учнями чоловічої статі, які характеризуються різними аспектами обдарованості та нереалізацією власних можливостей. Результати виконаного дослідження довели наявність одноядерної категорії з трьома супровідними категоріями. Зокрема вплив авторитетного дорослого на молоду особу виявився домінантною категорією. На додаток, три субкатегорії підсилюють важливість ментора: відкриті та морально не осудні характеристики ментора; послідовна і персоніфікована соціально-емоційна підтримка і захист; снага й інтерес до головних стратегій стосовно інтервенції, щоб заставити працювати у зворотному напрямі нереалізацію власних можливостей одарованими. Доречно зазначити, що ці результати підкреслюють критичну ефективність наставництва стосовно нереалізації власних можливостей обдарованими незалежно від віку, середовища та соціально-економічного підґрунтя.



Не менш важливою є співпраця вчителя та консультанта в підтримці обдарованих. Доречно зазначити, що галузь шкільного консультування швидко змінюється. Рамка консультування, що була заснована у 1990-х рр., фокусувалася на програмах, які мали характер розвивальних, комплексних і спільних. У той час фокус перебував на визначенні, що шкільні консультанти роблять і що вони мають робити на робочому місці. Хоча галузь шкільного консультування продовжує визначати відповідні ролі в школі, фокус змістився з того, що консультанти роблять, на те, що консультанти роблять для дітей, а особливо – для академічних успіхів дітей. Зміна на передньому краї сучасних тенденцій не заперечує минулих дискусій. Фактично, потреба точно визначити зміст розвивального консультування і застосувати концепцію належним чином в школах продовжує бути проблемою в контексті сучасних програм з консультування. З підвищеною увагою до академічних успіхів учнів впровадження якісних програм зі шкільного консультування, спрямованих на розвиткові потреби всіх учнів, є важливим процесом, аніж коли-небудь [14].

У науковій літературі з зазначеної проблеми не обділений увагою сегмент компенсаційних стратегій для високо здібних учнів із вадами навчальних здібностей. Щоб дослідити те, як високо здібні учні з вадами в навчанні досягають успіху в післясередньому навчальному середовищі, до обстеження було залучено 12 молодих дорослих із вадами у навчанні, які виявилися успішними на університетському рівні [15]. Екстенсивні інтерв'ю з цими молодими дорослими надали свідчення того, з якими проблемами зустрічаються високо здібні студенти з навчальними вадами, які специфічні компенсаційні стратегії використовуються, щоб подолати ці проблеми. Чотири учасники дослідження були ідентифіковані як такі, що мають навчальні вади в початковій школі; шість були ідентифіковані з навчальними проблемами у молодшій чи старшій середній школі; двох не були діагностовані з зазначеними проблемами аж до вступу до коледжу. Учасники дослідження вважали, що притаманність навчальних вад розглядалася персоналом початкової та середньої школи як синонім до здібностей нижче середнього рівня. Вони повідомили, що відновлення змісту, швидше ніж інструктування з компенсаційних стратегій, переважно надавалося в програмах для учнів із навчальними вадами в початковій і середній школі. У зазначеній праці також обговорюються компенсаційні стратегії, використовувані обдарованими учнями, які досягли успіху в коледжі. Навчальні стратегії, пізнавально-навчальні стратегії, компенсаційні підтримки, пристосування до оточуючого середовища, можливості для консультування, самозахист, а також розвиток індивідуального плану, що поєднує фокус на метапізнанні та виконавських функціях.

Не менш важливою є проблема навчання обдарованих учнів з особливими потребами. Розглянемо

працю, що присвячена розвитку наукових талантів в учнів з особливими потребами. Резонно постає запитання: чи можуть учні з вадами уваги бути замаскованими талановитими вченими? У статті [16] презентується модель, яка виявилася високо успішною в ідентифікації та розвитку наукового таланту в цих специфічних учнів. Успіх моделі забезпечився наголосом на допомозі учням стати креативними продюсерами. Модель, окрім того, характеризується сильним наставницьким компонентом, який включає рольове моделювання і розв'язування проблем у межах специфічних наукових доменів і постачає учнів аутентичними, заснованими на відкритті, експериментальними, підвищеного рівня складності, знаннями з домену. Врешті, альтернативний засіб оцінки досягнень учнів фокусувався на виконанні ними ролі та фіксуванні продуктів, які вони створили, більше, ніж на тестових оцінках. Загалом учні продемонстрували здібність бути змагальними, об'єднаними спільною роботою і здатними застосувати вміння розв'язувати проблеми.

Проблема прогалин у досягненнях серед різних підгруп учнів була очевидною впродовж багатьох років. Так, Th. Guskey [17] переглянув роботу відомого освітянина (B. Bloom), який бачив зменшення прірв у досягненнях різних груп учнів як просту проблему зменшення варіації в навчальних результатах учнів. Bloom спостерігав, що навчання всіх учнів одним і тим же способом і відведення для навчання всіх одного і того ж часу – тобто забезпечення малої варіації в навчальному процесі – типово супроводжується значною варіацією в учінні учнів. Учні, для яких методи навчання і кількість часу є відповідними, засвоюють навчальний матеріал добре, а ті, для кого методи і відведений час є менш відповідними, засвоюють навчальний матеріал гірше. Також Bloom вважав, що всім учням можна було б допомогти досягти високого критерію в навчанні, якби методи навчання та відведений час змінювалися, щоб краще відповідати учнівським індивідуальним навчальним потребам. Тобто, щоб зменшити варіацію в навчанні строкатих груп учнів і домогтися того, щоб усі учні добре навчалися, Bloom стверджує, що вихователі та вчителі зобов'язані збільшити варіацію в навчальних підходах і відведеному для навчання часі. Bloom, щоб досягти цієї навчальної варіації та диференціації, розробив стратегію *майстерного навчання*. Аналіз отриманих результатів показує, що позитивні ефекти майстерного навчання не обмежуються когнітивними та навчальними досягненнями. Майстерне навчання, окрім того, позитивно позначається на учнівській впевненості в навчальних ситуаціях, рейтингу відвідування школи, включенні у класні сесії, ставленні до навчання та інших емоційних характеристиках.

У різних країнах шукають власні стратегії закриття прогалин у навчальних досягненнях. Зокрема у Новій Зеландії це зроблено шляхом дослідження множинних рівнів освітніх систем. Так,



Національний проєкт розвитку професійної грамотності [18] зменшив прірву в досягненнях учнів, які відчують труднощі в читанні чи письмі у 91 школі Нової Зеландії. Він був заснований на двох посилах: зв'язок усередині та між рівнями систем шкільного навчання й освітнього адміністрування; фокусування на очевидно-обізнаному запиті щодо ефективності на кожному рівні системи. Наведені приклади охоплюють факти: як учні розуміли своє навчання, як учителі та шкільні управлінці навчали цих учнів, як посередники професійного розвитку змінили їхні підходи і як керівники проєкту і розробники освітньої політики розвинули нові системи навчання. Варто зазначити, що розв'язки активно та колегіально шукали на всіх рівнях. Дослідні дані включали оцінювання учнівської грамотності в читанні чи письмі; спостереження за здійсненням керівництва проєктом; інтерв'ю з директорами, лідерами реалізації проєкту та учителями; сценарні відповіді; інтерв'ю з посередниками. Аналіз практики посередників на початковому етапі проєкту ілюструє, як керівництво проєктом відповідало ідентифікованим проблемам. Поточне навчання впливало з взаємодії між зворотним зв'язком посередників з учителями та їхніми рефлексивними відповідями на спостереження цього зворотного зв'язку. Важливим для успіху цієї програми є тривалий зворотний зв'язок, не лише стосовно вчителів, які впроваджують зміни, а й стосовно посередників і розробників політики, визначальних у підготовці вчителів. Цей зворотний зв'язок, разом із рефлексивною практикою, на всіх рівнях освітньої системи забезпечив учителів засобами для покращення навчальних досягнень усіх учнів.

Яким чином лідерам шкільних округів і шкіл варто покращувати освіту учнів, що традиційно не помічається державною освітньою системою: підвищенням контролю за навчальним планом і навчальним процесом чи шляхом розширення можливостей для учителів у плані їх колективної автономії, відповідальності та професійного навчання? Другий підхід має переваги (підтримуючи множинні траєкторії навчання серед учителів), а також деякі виклики, як засіб прикриття різних прірв у навчальних досягненнях учнів. Соціокультурна теорія допомогла виконавцям проєкту [19] уявити, як індивіди, які працюють разом, створюють можливості для адаптації й опанування новими практиками, збільшуючи ймовірність усвідомлення нових умінь і способів мислення. Шляхом аналізу спілкування учителів з Vickie, який вивчає англійську мову, автори розширюють контекст шкільних реформ. Загалом аналіз ілюструє можливість і бажаність займатися множинним і розвитковим типами навчання учителів для того, щоб досягати успіху в роботі з учнями. Проте прикриття прірви в навчальних досягненнях учнів імовірно вимагає більше, ніж просто вибору правильної інтервенції і її застосування з відданістю. Узагальнення робо-

ти з прикриття прірви в досягненнях учнів вимагає множинних поточних траєкторій навчання учителів і вказує на те, що вчителі, адміністратори і лідери шкільних округів можуть зробити, щоб впливати на траєкторії навчання учителів, підтримувати інтерналізацію нових підходів і зусилля вчителів, спрямовані на прикриття прірви у досягненнях учнів у виснажливому і хвилюючому процесі, що ніколи не відчувається завершеним.

У статті [20] описано трансформацію однієї невідалої школи в успішне академічне товариство. З метою досягнення цих цілей педагоги використали збагачення і диференційоване навчання в усіх сегментах навчального плану та поширили їх на випадок післяшкільної практики. Теорія збагачувального навчання слугувала каталізатором кращого залучення навчального середовища, а принципи диференційованого навчання супроводжували учителів у розробленні диференційованих одиниць навчання. Як наслідок, прірва в досягненнях між багатими і бідними, а також між різними етнічними групами була драматично зменшена з математики і письма, причому помірний прогрес було продемонстровано й у читанні.

У дослідженні [21] автори порівняли прояви рецидиву двох груп у середовищі канадських в'язнів. Перша група правопорушників отримала інтенсивну підготовку перед виходом з в'язниці, включаючи консультування, практикум із розв'язування творчих проблем, сесії з кар'єрної обізнаності (включаючи написання резюме, інтерв'ювання і управління враженнями), а також практику на робочому місці. Правопорушники в контрольній групі не отримували такої підготовки. Результати показали, що рецидивізм можна зменшити шляхом запровадження соціально-освітньої програми, зорієнтованої на адаптацію в'язнів до суспільного життя на свободі. Індивіди в експериментальній групі виявилися набагато менш схильними повторно образити, ніж ті, хто був у контрольній групі, позбавленій зазначеної інтервенції.

Дві групи загальмованих дітей, відрізняючись за рівнем академічного функціонування, слугували об'єктами дослідження, описаного у праці [22]. Одна група (назвемо її високою групою) охоплювала 31 дитину, яких було відібрано з двох верхніх класів п'ятикласного потоку. Друга група (назвемо її низькою групою) складалася з 39 дітей, відібраних із найнижчих двох класів цього ж потоку. Під час претестування, на кожному випробуванні, окрім першої процедури з множинного випробування на вільне відтворення, суб'єктам дозволялося обрати половину з пунктів, запропонованих для запам'ятовування, щоб подивитися, чи будуть вони стратегічно відбирати пропущені пункти для подальшого вивчення. Після претестування суб'єктів було поділено для підготовки на три групи, для яких експериментатор відбирав пункти для вивчення: у першій групі пропущені пункти; у другій групі відтворені



пункти плюс один пропущений; у третій групі половина пропущених і половина відтворених пунктів. Після завершення тренінгу виявилось, що діти з високої групи покращили результати у стандартних умовах; діти з низької групи отримали приріст від тренування в повзучій групі. Проте не виявлено доказів на підтримання підготовки в низькій групі. Водночас діти високої групи, які отримали підготовку у стандартній стратегії, відбирали пропущені пункти для відтворення на етапі посттестування.

Лонгітюдне дослідження [23] експериментувало вплив умов на чергування і наполегливість у задачах із бінарним вибором. Маніпульовані умови включали: (1) проміжок часу (стійкість малюнка), (2) подразник відмінності, (3) просторове розташування двох альтернатив, (4) час відстані від завдання, (5) затримка між відповідями, (6) диференційне посилення двох варіантів. Суб'єктами в цьому дослідженні слугували вісім ментально загальмованих дорослих. Загалом отримані результати свідчать про те, що персевітація розривається лише диференційованим підкріпленням. На чергування впливають усі експериментальні маніпуляції за винятком подразника неподібності.

Невстигання обдарованих видається схожим на оксюморон (щось взаємно виключаюче). Як обдаровані учні можуть не встигати? Згідно з неявним визначенням обдарований учень – це той, хто розвинув до високого рівня інтелектуальні здібності та постійно функціонує на ньому. Невстигання, з іншого боку, пов'язано з відмовою добре навчатися в школі. Ця невідповідність термінів озадачує – обдарованість і невстигання не поєднуються між собою. Подібно до того, що вони взаємно виключають одне одного, вони знаходяться на протилежних кінцях освітнього спектру. І не дивно, що невстигання обдарованих є такою містерією [24].

Індивідуальні відмінності притаманні дітям у будь-якому віці, зокрема і в дошкільному. Тому не зрозуміло, з яких причин результати, що отримані у процесі дошкільної інтервенції у межах Abecedarian Project, продовжують ігнорувати, особливо результати, згідно з якими просування інтервенційної групи стосовно контрольної групи в середньому показнику здібностей досягає пікового значення у віці 18–36 місяців і зменшується після цього. Фактично в 60 місяців перевага є лише трохи більшою в порівнянні з тією, якою вона була у 6 місяців, коли інтервенційна група піддавалася впливу лише впродовж трьох місяців [25]. Зазначимо, що ці результати є типовими для досліджень проблеми ранньої інтервенції. Наступні обстеження є придатними, проте їх результати не були включені у проектний звіт, а тому запитання «Чи проект запобігає металній відсталості?» не отримало відповіді.

У праці [26] подано відповіді на десять «істотних підсилень» Ramey. Відмінність у результатах тестування здібностей між інтервенційною і контрольною групами у 12 років є приблизно такою ж,

якою вона була у 6 місяців. Цей результат залишається не поясненим. Проте деякі дані все ж не є наближеними. Автор залишається не переконаним, що Abecedarian Project є підставою для того, щоб вважати, що сервіси якісної освітньої турботи можуть запобігти ментальному відставанню дітей, про яких кажуть, що вони перебувають у зоні ризику, тому що вони походять з малозабезпечених сімей.

Якою є і повинна бути освітня політика в контексті культивування індивідуальних відмінностей чи їх нівелювання?

Дослідження освітньої політики в галузі навчання обдарованих продовжують мати відносно вузький фокус, маючи справу, головним чином, з політикою внесків на зразок наявності та розроблення письмових мандатів чи існування чи браку державного фінансування. Недостатня увага приділяється актуальному поширенню програмних можливостей для обдарованих дітей. Продовжує мати місце величезний розрив між політичними аналітиками і педагогами, які працюють з обдарованими. Мета статті [27] полягає в тому, щоб «спорудити міст над цією прірвою» шляхом: 1) введення набору інструментів для відстеження результатів освітньої політики в галузі навчання обдарованих; 2) застосування цих інструментів до даних розподілу витрат на навчання обдарованих і призначеного персоналу у штаті Техас (США). Відповідно до загальноприйнятих політичних орієнтирів проведений аналіз відображає: а) величезну несправедливість у наявності ресурсів, що продовжується, стосовно шкільних округів; б) неприйнятні кореляції між характеристиками учнівської популяції, добробуту громади та наявності можливостей.

Схоже, що тривіальна думка, ніби талант пророк за будь-яких умов, міцно вкоренилася у свідомості тих, хто визначає освітню політику в галузі навчання обдарованих і талановитих. Так, R. Persson [28] робить огляд літературних і анекдотичних даних, які віддзеркалюють потенційні проблеми в підготовці обдарованих музичних виконавців. Мета цієї статті – схарактеризувати концептуальну рамку, яка оцінює роль музичного маестро (чи майстра-виконавця як педагога) у розвитку таланту. Хоча дослідження з підготовки виконавців у музичних консерваторіях є рідкісним, клінічна психологія та медицина мистецького виконання вказують на очевидність того, що музиканти можуть потерпати від очікувань, психологічних парадоксів і традицій, властивих так званій консерваторній культурі. Приому вчені доходять висновку, що музичні маестро, будучи високо обдарованими виконавцями, можуть часом бути неподходящими учителями і наставниками.

У праці [29] детально проаналізовано потенціал тих, про яких не піклуються, використовуючи дані, отримані в результаті використання дослідницького і демонстраційного гранта Accelerating Achievement in Math and Science in Urban Schools (AAMSUS),



наданого для Javits Education for Gifted and Talented Program.

У статті [30] відслідковуються дитячі та підліткові роки життя відомого канадської авторки Луси Мaud Montgomery. Зокрема показується те, як вона використовувала журналістську роботу, щоб побороти виклики, з якими вона стикалася як обдарована і талановита дівчина. Виклики, які Montgomery переживала, обертаються довкола характеристик, пов'язаних із наявністю обдарованості та таланту. Окрім того, її обдарування і талант не були оцінені вдома і не знаходилися у фокусі уваги в школі, яку вона відвідувала, у школі, де панували жорсткі правила, і де класна рутина душила обдарованого і талановитого учня. У статті використано особисті журнали Montgomery впродовж 1880–1935 рр., а статті проаналізовано, використовуючи методологію поглибленого вивчення ситуації з метою зрозуміти, як журнальні публікації Montgomery сприяли формуванню її психічної пружності та монтуванню резистивної греблі.

References

1. Pagnin, A. (1995). Excellence and equality in education: conflicting values in a democratic society. *High Ability Studies*. Vol. 6. No. 2. P. 128–136.
2. Plucker, J. A. (2000). Flip Sides of the Same Coin or Marching to the Beat of Different Drummers? A Response to Pyryt. *Gifted Child Quarterly*. Vol. 44. No. 3. P. 193–195.
3. Jolly, J. L. (2008). Historical Perspectives: Lewis Terman: Genetic Study of Genius—Elementary School Students. *GCT*. Vol. 31. No. 1.
4. Treffinger, D. J., & Renzulli, J. S. (1986). Giftedness as Potential for Creative Productivity: Transcending IQ Scores. *Roeper Review*. Vol. 8. No. 3. P. 150–154.
5. Hunt, E., MacLeod, C. M. The sentence-verification paradigm: A case study of two conflicting approaches to individual differences. *Intelligence*. Vol. 2. No. 2. P. 129–144.
6. Humphreys, L. G. (1978). Research on individual differences requires correlational analysis, not ANOVA. *Intelligence*. Vol. 2. No. 1. P. 1–5.
7. Carlin, M. T., Soraci, S., Goldman, A. L., & McIlvane, W. (1995). Visual search in unidimensional arrays: A comparison between subjects with and without mental retardation. *Intelligence*. Vol. 21. No. 2. P. 175–196.
8. Cohen R. L., & Nealon J. (1979). An analysis of short-term memory differences between retardates and non retardates. *Intelligence*. Vol. 3. No. 1. P. 65–72.
9. Kaizer, C., & Shore, B. M. (1995). Strategy Flexibility in More and Less Competent Students on Mathematical Word Problems. *Creativity Research Journal*. Vol. 8. No. 1. P. 77–82.
10. Gentry, M., Rizza, M. G., & Gable, R. K. (2001). Gifted Students' Perceptions of Their Class Activities: Differences Among Rural, Urban, and Suburban Student Attitudes. *Gifted Child Quarterly*. Vol. 45. No. 2. P. 115–129.
11. Baucom, D. H., & Welsh, G. S. (1978). In support of extreme groups design for studying masculinity-femininity and intelligence. *Intelligence*. Vol. 2. No. 1. P. 6–10.
12. Reynolds, N. G., & Conaway, B. J. (2003). Factors Affecting Mathematically Talented Females' Enrollment in High School Calculus. *JSGE*. Vol. 14. No. 4.
13. Hébert, Th. P., & Olenchak, F. R. (2000). Mentors for Gifted Underachieving Males: Developing Potential and Realizing Promise. *Gifted Child Quarterly*. Vol. 44. No. 3. 196–207.
14. Hébert Th. P., Sergeant D. (2005). Using Movies to Guide: Teachers and Counselors Collaborating to Support Gifted Students. *GCT*. Vol. 28. No. 4.
15. Reis, S.M., McGuire, J.M., Neu, T.W. (2000). Compensation Strategies Used by High-Ability Students With Learning Disabilities who Succeed In College. *Gifted Child Quarterly*. Vol. 44. No. 2. P. 123–134.
16. Cooper, C.R., Baum, S. M., & Neu, T. W. (2004). Developing Scientific Talent in Students with Special Needs: An Alternative Model for Identification, Curriculum, and Assessment. *JSGE*. Vol. 15. No. 4.
17. Guskey Th.R. (2007). Closing Achievement Gaps: Revisiting Benjamin S. Bloom's "Learning for Mastery". *JAA*. Vol. 19. No. 1.
18. Timperley, H. S., Parr, J. M. (2007). Closing the Achievement Gap through Evidence-Based Inquiry at Multiple Levels of the Education System. *JAA*. Vol. 19. No. 1.
19. Levine, Th. H., & Marcus, A. S. (2007). Closing the Achievement Gap Through Teacher Collaboration: Facilitating Multiple Trajectories of Teacher Learning. *JAA*. Vol. 19. No. 1.
20. Beecher, M., & Sweeny, S. M. (2008). Closing the Achievement Gap with Curriculum Enrichment and Differentiation: One School's Story. *JAA*. Vol. 19. No. 3.
21. Place, D. J., McCluskey, A. L. A., McCluskey, K. W., & Treffinger, D. J. (2000). The Second Chance Project: Creative Approaches to Developing the Talents of At-Risk Native Inmates. *The Journal of Creative Behavior*. Vol. 34. No. 3. P. 165–174.
22. Brown, A. L., & Campione, J. C. (1977). Training strategic study time apportionment in educable retarded children. *Intelligence*. Vol. 1. No. 1. P. 94–107.
23. Siegel P. S., Sawczyn W., Passman R. H. A study of some conditions relating to the retarded adult's stereotyped responding in a binary-choice task. *Intelligence*. =Vol. 1. No. 2. P. 208–217.
24. Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted Underachievement: Oxymoron or Educational Enigma? *GCT*. Vol. 28. No. 2.
25. Spitz, H. H. (1993). When prophecy fails: On Ramey's response to Spitz's critique of the Abecedarian project. *Intelligence*. Vol. 17. No. 1. P. 17–23.
26. Spitz, H. H. (1993). Spitz's reply to Ramey's response to Spitz's first reply to Ramey's first response to Spitz's critique of the Abecedarian Project. *Intelligence*. Vol. 17. No. 1. P. 31–35.
27. Baker, B. D. (2001). Measuring the Outcomes of State Policies for Gifted Education: An Equity Analysis of Texas School Districts. *Gifted Child Quarterly*. Vol. 45. No. 1. P. 4–15.
28. Persson, R. S. (2000). Survival of the Fittest or the Most Talented? Deconstructing the Myth of the Musical Maestro. *JSGE*. Vol. 12. No. 1.



29. Coleman, L. J., & Southern, W. Th. (2006). Bringing the Potential of Underserved Children to the Threshold of Talent Development. *GCT*. Vol. 29. No. 3.

30. Cuffaro, M. A., & Bates, R. B. (2007). Journal Writing as a Coping Mechanism: A Case Study of a Gifted Young Woman - Lucy Maud Montgomery. *Gifted and Talented International*. Vol. 22. No. 2.

31. Shuell, Th. J. (1983). The effect of instructions to organize for good and poor learners. *Intelligence*. Vol. 7. No 3. P. 271–286.

32. Tallent-Runnels, M. K. (2007). Resources for Gifted Students Studying the Future. *GCT*. Vol. 30. No. 1.

33. Scarr, S., Weinberg, R. A. (1979). Nature and nurture strike (out) again. *Intelligence*. Vol. 3. No.1. P. 31–39.

34. Rice, T., Fulker, D.W., DeFries, J.C., Plomin, R. (1988). Path analysis of IQ during infancy and early childhood and an index of the home environment in the Colorado Adoption Project. *Intelligence*. Vol. 12. No.1. P. 27–45.

35. Rinn, A. N., & Plucker, J. A. (2004). We Recruit Them, But Then What? The Educational and Psychological Experiences of Academically Talented Undergraduates. *Gifted Child Quarterly*. Vol. 48. No.1. P. 54–67.

36. Wood, B. K., Kittler-Hunter, K., Robinson, A. E., & Wood, S. C. (2005). Evaluating a Practicum for Gifted Education Graduate Students. *GCT*. Vol. 28. No. 2.

Voloshchuk Ivan, Doctor of Pedagogical Sciences, Chief of the Department of Innovational Technologies in Gifted Education of Institute of Gifted Child of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine,

Shulenok Oleksandr, Junior Researcher of the Department of Innovational Technologies in Gifted Education of Institute of Gifted Child of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

PEDAGOGICAL CONTENT OF TYPOLOGICAL FEATURES OF CREATIVITY

Summary.

The article focuses on the fact that children come to an institution of education with different academic preparation, different levels of mental development, etc. Individual differences are inherent in children of any age. As a result, there is a dilemma. What to do: make an effort to balance the knowledge and mental characteristics of children, or, conversely, take care to further enhance the unique differences between them?

It is also noted that one of the manifestations of individual differences between individuals is undoubtedly intellectual differences. The problem of individual intellectual differences includes the problem of the limit values of a qualitative interpretation of the existing quantitative differences. The problem of individual (including intellectual) differences is the subject of cognitive and differential psychology. As we can see, the methodology of studying individual differences is the cornerstone in establishing the intellectual differences between individuals. Analysis of the practice of recording individual differences indicates the availability of a whole arsenal of means adequate to the tasks. A number of techniques are based on the features of short-term memory. Individual intellectual differences are projected, undoubtedly, on the plane of the learning strategies and self-awareness of individuals.

The next block of individual differences form research on sexual differences. It is natural to expect the research of sex differences in the level of mathematical knowledge and skills, the filling of mathematical classes by girls.

Another feature associated with individual differences relates to the fact of becoming or not being trained in the training of intellectually gifted individuals. Lack of gifted, at first sight, appears to be akin to an oxymoron (something that mutually excludes itself). The problem of gaps in achievements among different subgroups of students has been evident for many years. In different countries, they are looking for their own strategies to close gaps in academic achievements. The scientific literature on this problem is not disregarded by the segment of compensatory strategies for highly skilled students with learning disabilities.

Equally important is the problem of teaching gifted pupils with special needs.

In the end, what is and should be an educational policy in the context of cultivating individual differences or their leveling? Research on gifted education continues to maintain a relatively tight focus, dealing mainly with a policy of contributions, such as the availability and development of written mandates or the existence or lack of public funding. It seems like a trivial thought that talent is always, under all conditions, sprouted, firmly rooted in the minds of those who define the educational policy of gifted and talented people.

Keywords: individual differences between individuals; sexual intelligence differences; gifted differences; academic differences between gifted; gifted individuals with special needs; educational policy in solving the problem of individual differences.

Стаття надійшла до редакції 3 березня 2022 року