



УДК 376–056.45

**ВПЛИВ СЕРЕДОВИЩА НА ТРАНСФОРМАЦІЮ  
ПРИРОДНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНЯ (ЗА ДИФЕРЕНЦІЙНОЮ  
МОДЕЛЛЮ ОБДАРОВАНОСТІ ТА ТАЛАНТУ  
КАНАДСЬКОГО ВЧЕНОГО Ф. ГАНЕ)**

Юлія Хілько

*У статті проаналізовано процес формування і трансформації природних здібностей та обдарувань учня з оперттям на «Диференційну модель обдарованості та таланту» за Франсуа Гане. Визначено основні каталізатори впливу середовища (зовнішнього і внутрішнього) на можливість та здатність школяра реалізувати особистісний творчий потенціал.*

*Ключові слова: природні здібності, обдарованість, таланти, соціальне середовище, внутрішньо-особистісне середовище, каталізатори впливу.*

Науково-освітній простір все більше наповнюється новими термінами, поняттями, явищами та процесами, донедавна не вживаними у вітчизняному лексиконі. Педагогічна компаративістика особливо вразлива до запозичень, що, з одного боку, підсилює наукову значущість дослідження зарубіжного досвіду, а з іншого – створює смислові непорозуміння серед науковців, представників інших наукових освітніх напрямків. Серед не докінця прояснених опинилися й такі поняття, як «обдарованість» і «талант».

Теоретичними обґрунтуваннями цієї проблеми займалися такі вітчизняні та російські вчені, як О. Є. Антонова, Н. М. Лавриченко, Н. С. Лейтес, В. О. Моляко, В. Д. Шадріков, О. М. Матюшкін та інші. У Канаді до науковців, які збагатили зазначений напрям власними науковими дослідженнями, належать К. Дабровський, С. Мендагліо, М. Пурух, Б. Шоре та інші. Однак особливо ґрунтовним та значущим щодо цього є науковий доробок канадського вченого Франсуа Гане (**François Gagné**). З метою пояснення помилкового застосування понять «обдарованість» і «талановитість», як рівноправних чи синонімічних, учений розробив Диференційну модель обдарованості і талановитості (далі – ДМОТ) (**Differentiated Model of Giftedness and Talent, DMGT**). Автор зазначає, що при глибшому аналізі етимології цих понять можна дійти до основоположного консенсусу: ранній прояв деяких форм «обдарованості/таланту» у дитини дошкільного чи молодшого шкільного віку, що має міцне біологічне коріння, є якісно відмінним від кінцевого розвитку майстерності у дорослої людини в конкретній галузі людської активності, що є вираженням завершеної форми обдарування чи таланту. Отже, теорія ДМОТ покликана здійснити наукове обґрунтування цих процесів і явищ для уникнення їх помилкового трактування.

Ф. Гане зазначає, що розвиток талановитості дитини проходить трансформацію від надзвичайних природних здібностей (що наз. «дар»), до екстраординарних знань та вмінь (що наз. «талант»). Двома каталізаторами, які



впливають на цей процес, є соціальне середовище та внутрішньо-особистісне середовище, в якому відбувається перехід здібностей та навичок учня в окремій сфері людської діяльності у професійну компетентність. На думку Ф. Гане, осердям цього переходу є мотивація учня до розвитку власного творчого потенціалу та прагнення оволодіти науковим знанням у шкільному середовищі (рис. 1.) [3, с. 81].

Для ґрунтовного пояснення, Ф. Гане виокремлює, диференціює та виділяє п'ять компонентів процесу формування і трансформації природних здібностей та обдарувань учня у набутті компетенції, а саме: дар (**gifts**), таланти (**talents**), процес розвитку талантів (**a talent development process**), внутрішньо-особистісні каталізатори (**intrapersonal catalyts**) та каталізатори середовища (**environmental catalyts**). На рис. 1. («Диференційна модель обдарованості й талановитості») схематично зображена взаємодія означених компонентів, їх взаємовплив один на одного. Виходячи з цієї диференціації, Ф. Гане визначає обдарованість як володіння та використання нетренованих та спонтанно виражених надзвичайних природних здібностей та хисту (кмітливості), що називається «дар», хоча б в одній із сфер людської діяльності.

У ДМОТ розрізняють шість таких сфер, чотири з яких належать до психічної (інтелектуальність, креативність, соціальність, перцептивність), а дві – до фізичної (мускульність та контроль за моторно-руховим апаратом) сфер людської активності. Демонстрація дитиною неординарних здібностей, порівняно з однолітками, хоча б в одній із зазначених сфер автоматично дає можливість зарахувати її до категорії щонайменше **10 %** успішних та здібних дітей [5, с. 151].

Ф. Гане зазначає, що природні здібності, хоча і є генетично-спадковими рисами та певною мірою вродженими, однак їх значущий розвиток припадає на дитячий вік. Упродовж та в межах навчально-виховного процесу дитина через механізми фізичного дозрівання і тривалого практикування мимовільних вправ у щоденній соціальній взаємодії розвиває власні природні здібності до більш вираженої форми їхнього прояву. Таким чином, обдарування можуть спостерігатися легше і у прямому вираженні у дітей дошкільного віку, оскільки активність та інтенсивність впливу соціального середовища ще не здатна заповнити та підпорядкувати індивідуальні характеристики учня соціально-нормативним правилам поведінки в соціумі. З іншого боку, систематичне навчання хоча і справляє вплив на розвиток основоположних соціально-інтегративних здібностей дитини, однак не пригнічує і не витісняє індивідуальну неординарність учня, а навпаки, допомагає вираженню його природжених особливих здібностей у чистому вигляді [3, с. 82]. Суголосною є точка зору і позиція російського науковця Натана Лейтеса, який теж визнає соціальне середовище як важливий чинник впливу на міру прояву обдарованості учня [2, с. 128].

Ф. Гане, узагальнюючи власну теоретичну позицію, стверджує, що легкість та швидкість дитини у навчанні є відмінною ознакою та характеристикою будь-якого типу обдарованості. Таким чином, природні обдарування все ще можуть бути помітними і у дітей старшого віку, навіть у дорослих під час демонстрування легкості та швидкості, з якою особа засвоює нові компетенції (знання та навички) у будь-якій галузі людської активності.

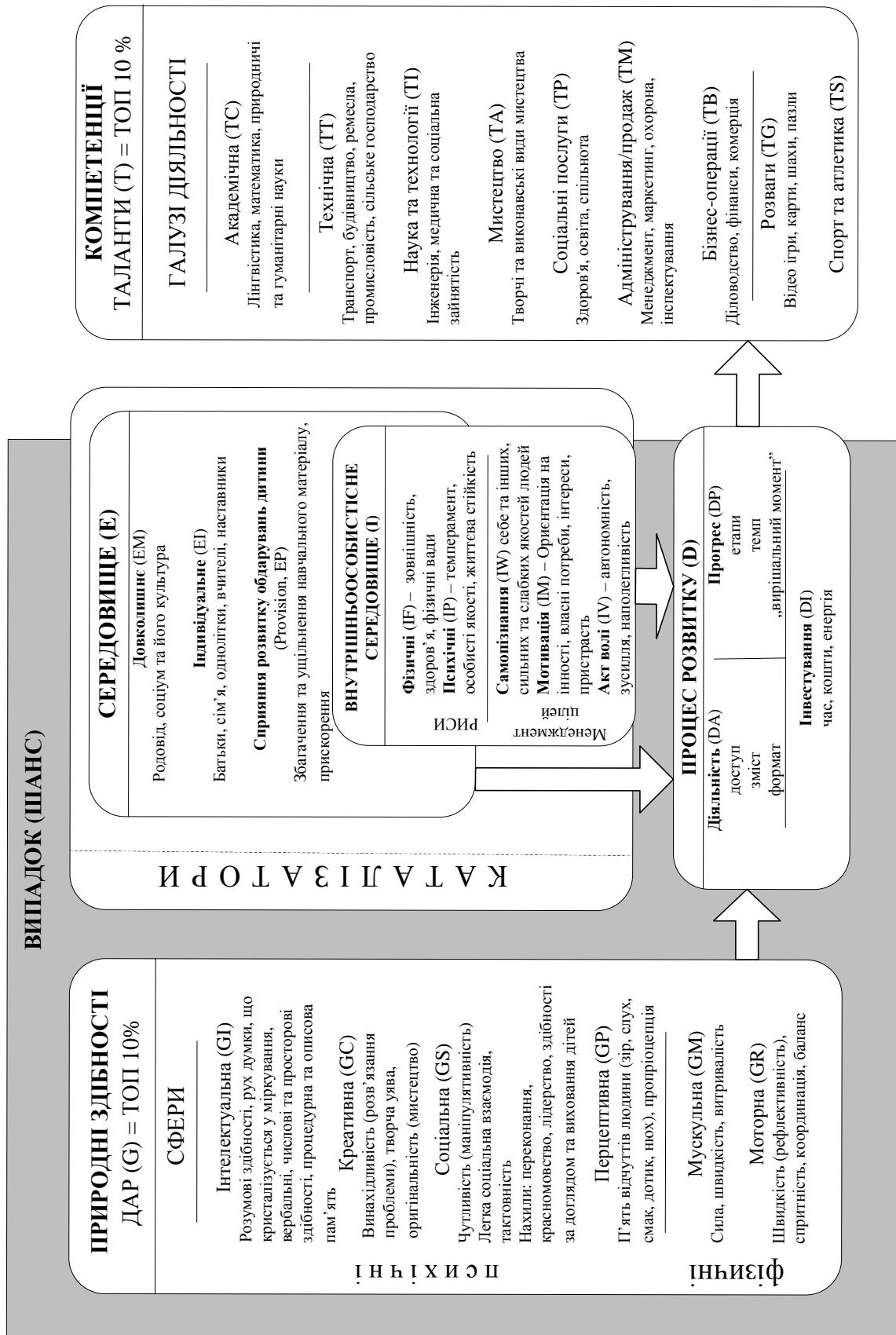


Рис. 1. Диференційна модель обдарованості та таланту. Ф.Ганс.



На противагу розумінню поняття «обдарованість», під «талантом» Ф. Гане розуміє видатну майстерність систематичного прояву компетенцій (знань та навичок) хоча б в одній сфері людської діяльності, що дає можливість віднести дитину або вже дорослу особу до щонайменше 10 % однолітків, які демонструють такі ж високі досягнення на тлі загалу [4, с. 1]. Талант – це прогресуюча трансформація визначних природних здібностей дитини чи обдарувань у добре треновані і систематично розвинені компетентнісні характеристики у певній галузі людської діяльності. У континуумі «потенціал – здійснення» таланти репрезентують вищу форму розвитку природних здібностей учня. Сфера вияву талантів є надзвичайно різноманітною. На рис. 1 зображено дев'ять підгруп, з яких шість Ф. Гане запозичив із класифікації типів особистості американського вченого Дж. Холланда (**J. Holland**), а саме: технічна галузь, наука-технології, мистецтво, соціальні послуги, адміністрування та підприємницька справа (бізнес-операції) [3, с. 83]. Наступні три, запропоновані самостійно Ф. Гане, доповнюють існуючі види людської діяльності, а саме: академічність, галузь ігор, спорт та атлетика (див. рис. 1.).

Складовими трансформації та перетворення природних здібностей школяра в ефективно розвинуті компетенції (таланти) дорослої особи є: 1) процес розвитку, 2) каталізatori середовища, 3) об'єктивно зумовлений випадок або шанс. Кожна із зазначених передумов має вирішальне значення щодо здатності школяра, який володіє неординарними здібностями, розвинути свій потенціал та самореалізуватися у соціальному просторі. Усвідомлення цього дає краще розуміння причин нереалізованості особистісного потенціалу людини [9, с. 89].

Глибинна суть цього явища полягає в тому, що дорослі часто покладають великі сподівання та надії на кмітливих, допитливих та здібних учнів, які в дорослому житті, на жаль, не здатні зробити власний життєвий вибір, використати вроджені здібності та обдарування у суспільно корисній діяльності. Проблема нереалізованості обдарованих дітей має більш негативні наслідки, аніж нереалізованість дитини із посередніми вміннями та навичками. Обдарований школяр через відсутність можливостей для самовираження може розвинути навчальну безпорадність, демонструвати непокору нормативно-етичним правилам поведінки та неприйняття суспільно-моральних цінностей спільноти, нівелювати соціально-значущу користь та морально-етичні блага соціуму. У шкільному середовищі це може проявлятися у небажанні вчитися, втраті інтересу до розвитку своїх неординарних природних здібностей, бунтівній поведінці та агресивності у веденні діалогу з вчителем та однокласниками. У зв'язку з цим не варто ідеалізувати наявність в учнів обдарованості як безумовну суспільну корисність чи соціальне благо. Ф. Гане звертає увагу, що соціальні чинники мають здатність якісно впливати і видозмінювати зміст та форму вираження закладених природою здібностей дитини [5, с. 152].

У зв'язку з цим Ф. Гане припускає, що компоненти процесу розвитку здібностей учня, у свою чергу, включають три складові: діяльність дитини (її активність), інвестування (вкладення часу, коштів та енергії) та прогрес.

---



Розвиток таланту починається з моменту, коли дитина чи доросла особа отримує доступ, за рахунок селективних методів (тестів на обдарованість та методик ідентифікації здібностей), до систематичної навчальної підготовки в межах спеціальних навчальних програм. Ця активність передбачає адекватно розроблений зміст та структуру курикулуму, що включає спеціальні навчально-виховні методики та процедури, створює оптимальне навчальне середовище та форми викладання нового матеріалу. Підкомпонент «інвестування» або «вкладення» визначає кількісну та якісну інтенсивність процесу розвитку обдарувань учня в часових межах, затрачених коштах та фізичній і психологічній енергії, витраченій на оволодіння новим знанням, що сприяє формуванню спеціальних професійних компетентностей особи [3, с. 84].

Визначні або неординарні природні здібності учня Ф. Гане розглядає як «сирий матеріал», або складник майбутнього таланту, а тому кожен вже сформований та практично реалізований талант дорослої особистості сягає своїм корінням у дитинство [3, с. 86]. Часто неординарні природні здібності залишаються тривалий час у фазі потенційних або латентних, про що свідчить загальновідомий феномен андерачіверства (**underachievement**) серед обдарованих дітей.

Природні здібності та навички повинні пройти етап формування навіть у тому випадку, коли помітні задатки до певного виду діяльності з'являються спонтанно та мають значний і відчутний характер прояву. Таким чином, процес трансформації здібностей у талант може бути полегшений або стриманий через дію двох каталізаторів – внутрішньо-особистісного та соціально-середовищного. Зокрема, соціальне середовище відіграє значущу роль, адже є площиною, в межах якої відбувається відбір суспільно важливих та пріоритетних для соціуму (тут і тепер) здібностей та задатків індивідів. Соціальність особи детермінує актуальність тих чи інших її обдарувань як члена соціуму та визначає ресурси й засоби, в межах яких можливий розвиток її специфічної обдарованості. Проблема самореалізації особи, що визначається соціальним детермінізмом, є давньою філософсько-екзистенційною проблемою. Російський філософ М. Бердяєв доречно наголосив, що з усіх форм рабства людини найбільшого значення набуває рабство людини перед суспільством [1, с. 100]. Соціальна залежність дитячої обдарованості від тенденцій розвитку суспільства становить виклик тим формам обдарувань, які ризикують бути соціально недоречними або несучасними та несвоєчасними. Це, відповідно, тягне за собою ту головну проблему, яка стає на заваді реалізації дитячих обдарувань, а саме: брак чи невідповідність навчально-виховних методик та матеріальних ресурсів для задоволення потреб учнів. У цьому контексті Ф. Гане наголошує, що каталізатори середовища (зовнішній та внутрішній) здатні мати як позитивний, так і негативний вплив на розвиток дитячої обдарованості [3, с. 87].

На процес розвитку природних здібностей дитини у сформований талант впливають:

– доквілля – це багатоманітність впливів середовища: від фізичних чи географічних (клімат, сільське чи міське життя) до соціального та культурного



різноманіття традиційно-сформованих суспільних норм;

– міжособистісне середовище взаємозв'язків дитини, що формується мірою входження значущих інших у життєвий простір дитини, а саме: батьків, близьких родичів, однолітків, учителів (вихователів), менторів тощо;

– середовище сприяння розвитку обдарувань дитини – стосується всіх форм сприяння та програм розвитку талантів, зокрема, це збагачення й ущільнення навчального матеріалу та прискорення у навчанні, можливість вивчення предметів та спеціальних курсів у старших класах [4].

Важливим каталізатором середовища, який здатен впливати на розвиток здібностей та задатків дитини, Ф.Гане визначає внутрішньо-особистісне середовище, яке містить два підкомпоненти, що названі автором стабільними рисами (фізичними та психічними) та процесом менеджменту цілей (самопізнання, мотивація та акт волі). У межах першого підкомпонента існує осяжний перелік особистих якостей дитини, таких, як, наприклад, зовнішній вигляд (привабливість), здоров'я, фізичні вади тощо. До стабільних фізичних рис Ф. Гане відносить темперамент, особисті якості дитини та життєву стійкість [3, с. 88].

Кожен із цих каталізаторів середовища має свій безпосередній або опосередкований вплив на поведінку дитини та зміст її соціальних ролей. У той же час наявність в учня генетично успадкованого матеріалу апріорі визначає його алгоритм взаємодії із зовнішнім середовищем та визначає позитивний чи негативний стиль соціальної поведінки. Наприклад, атлетична будова тіла дає можливість учневі досягати успіхів у різних видах спорту, бути членом спортивних клубів, та будувати свої міжособистісні стосунки на принципах здорового способу життя та дбайливого ставлення до фізичної форми. З іншого боку, невдоволеність учня власним зовнішнім виглядом може пригнітити потенційні здібності та задатки у намаганні відповідати загальноприйнятним еталонам. На додаток до зовнішності дитини, важливу роль відіграє темперамент та життєва стійкість школяра, оскільки програмує рівень його конформізму до соціально-адаптованих поведінкових стилів та міру вираженості власної індивідуальності [4].

Наступним підкомпонентом внутрішньо-особистісного середовища є менеджмент цілей дитини, який, у свою чергу, складається із самопізнання учня, мотивації та акту його волі. Самопізнання полягає у розумінні учнем власних сильних та слабких сторін, співвіднесення їх із особистісними якостями інших осіб, прийняття учнем власних унікальних та неординарних здібностей, позитивна оцінка своєї обдарованості та усвідомлення важливості розвитку особистісного потенціалу. В межах цього питання варто наголосити на актуальній для педагогіки проблемі приховування обдарованими учнями власних здібностей, зумовлене намаганням відповідати соціально-прийнятним навчальним стереотипам. Зокрема, у типології американських учених Дж. Беттс (G. Betts) та М. Неїхард (M. Neihart) такий тип поведінки обдарованої дитини розглядається як приховування обдарованості або «андеграунд обдарованості» («the underground gifted») [11]. Нагальною потребою для таких учнів у межах школи є правильна їх ідентифікація та забезпечення належних

---

---



умов для розкриття їхнього навчального потенціалу. Це можливо досягти завдяки переведенню школяра у клас (групу) для обдарованих учнів, наданню йому можливості бути вільним у обранні форми виконання урочних та домашніх завдань, наданню інформації щодо обрання кар'єрного шляху, за потреби – проведенню індивідуального чи сімейного консультування тощо. Для особистісного розвитку учня та усунення його негативної оцінки власних неординарних здібностей варто вдома і в школі створювати та моделювати середовище стимулу, надавати можливість дитині демонструвати власні емоції та переживання, йти на ризики у виконанні навчальних завдань та проявляти власну креативність [9, с. 92].

Концепт мотивації, як складник внутрішньо-особистісного середовища, є вирішальним елементом ДМОТ. Ф.Гане визначав мотивацію у межах загальноприйнятої точки зору, що превалює у психології та виражається у формі бажань, потреб, цілей, самовідданості тощо [4]. Мотивація може бути поділена на два елементи: мету та мотиви. Пояснюючи значущість першого, Ф.Гане посилається на думку американської вченої Л. Корно (**L. Corno**), стверджуючи, що дуже бажані, але низькі за рівнем цілі можуть не вимагати стимуляції акту волі. У навчальному процесі звичайних шкіл це має своє вираження у тому, що частина учнів старших класів, які ідентифіковані як академічно обдаровані, не знаходять належного середовища для вираження хоча б мінімальних зусиль вольового акту (вищезгаданий феномен «андерачіверів») [3, с. 89].

Складником внутрішнього мотиву, як рушій навчальної дії учня, Ф. Гане визначає пристрасть (**passion**). Посилаючись на Д. Валлеранд (**D. Vallerand**), Ф. Гане розрізняє два типи пристрасті: гармонійну та обсесивну. У першому випадку учень свідомо та зважено обирає певний вид діяльності. Таким чином, гармонійна пристрасть займає важливий, але не всепоглинаючий простір у житті дитини. У той час як обсесивна пристрасть повністю контролює діяльність школяра та спричиняє конфлікт ідентичності та нерівномірність розподілу участі між різними формами активності [3, с. 91]. Наприклад, бажання школяра, окрім загальнообов'язкових дисциплін, обирати факультативи, підготовка до яких займатиме більшу частину часу. Як результат – успішність учня може погіршитися через брак часу на підготовку та виконання домашніх завдань як з обов'язкових, так і необов'язкових предметів.

Складником внутрішнього мотиву також може бути потяг учня до навчання як такого, або як його ще називають «любов до навчання», чи «пристрасть до навчання». Будь-який інший прояв людської поведінки належить до зовнішніх мотивів: відвідування школи задля отримання знань для продовження навчання у вищих навчальних закладах, задоволення очікувань батьків чи прагнення стати членом певної групи однолітків. Ф. Гане зазначає, що більшість педагогів розглядають зовнішні мотиви як менш «благородні», ніж внутрішні, а тому побутує думка, що академічні успіхи учня залежать лише від внутрішніх мотивів дитини. Таким чином, Ф. Гане визнає внутрішньо-особистісне середовище важливішим, ніж соціальне, оскільки величина стимулів останнього повинна пройти крізь «решето» індивідуальних потреб,



пріоритетних інтересів та особистісних бажань дитини [3, с. 94]. З цього приводу З. Гюнтер (Z. Guenther) висловлює критичне зауваження, стверджуючи, що не варто розглядати внутрішньо-особистісні чинники індивіда відсторонено від процесу розвитку, оскільки стабільні риси, тобто фізичні якості дитини, такі як зовнішність, теж підлягають розвитку і в процесі дорослішання дитини змінюють свою роль та вплив на оформлення особистісного таланту. Так само менеджмент цілей (мотивація та акт волі), піддається змінам, зокрема, змінюється прояв інтенсивності учня у намаганні досягти поставлених життєвих цілей. Ураховуючи цей факт, З. Гюнтер стверджує, що те, що Ф. Гане приписує «стабільним рисам» учня як сталим компонентам у процесі їхнього розвитку, є недоречним та передчасним [5, с. 166].

Завершальним чинником впливу на процес трансформації обдарованості учня у талант, гадає Ф. Гане, є «щасливий випадок» або «шанс» для дитини розвинути власний потенціал. Випадок, на думку Ф. Гане, має таку ж природу, як і соціальне середовище. Наприклад, ідеться про випадок або шанс бути народженим у певній сім'ї або можливість відвідувати спеціалізовану школу, де учень навчатиметься за програмами для талановитих та обдарованих дітей. Для аргументації цього твердження Ф. Гане посилається на теорію В. Аткинсона, який зазначив, що людина позбавлена можливості впливати на два важливі чинники у своєму житті – на народження та родовід. Перший визначає спадковість індивіда, другий – формувальне середовище [3, с. 85]. Однак Ф. Гане, усвідомлюючи можливості сучасного глобалізованого суспільства, стверджує, що шанс не є каузальним чинником, а підлягає індивідуальному контролю через рівні можливості участі кожного члена демократичного суспільства у реалізації права на задоволення його потреб, у тому числі інтелектуальних.

Поряд із позитивними відгуками щодо нового бачення взаємозв'язку «обдарованість – талановитість», яку запропонував Ф. Гане, деякі науковці відзначають відносну слабкість обґрунтувань окремих позицій моделі. Зокрема, З. Гюнтер (Z. Guenther) стверджує, що модель Ф. Гане стосується лише проблеми «спадковість – середовище», її автор розглядає середовище як вроджену генетичну якість індивіда, а талант – як визначну кваліфіковану роботу.

Незважаючи на дискусійність деяких положень [7; 8], на сьогодні «Диференційна модель обдарованості та талановитості Ф. Гане» набула значного поширення серед науковців та практиків в освіті обдарованих і талановитих дітей, оскільки вплив соціального середовища на розвиток неординарних здібностей школяра стали розглядати як невід'ємну умову розвитку повноцінної особистості. Саме обізнаність педагогів-практиків із процесом трансформації обдарувань дитини у сформовані таланти, виходячи з моделі Ф. Гане, сприятиме організації оптимальних навчально-виховних та соціально-організаційних умов у школі та сім'ї, які допоможуть дитині мінімізувати негативний вплив зовнішніх і внутрішніх чинників на її становлення як повноправного і реалізованого громадянина суспільства.

---

---





## Список використаних джерел:

1. Бердяев Н. О назначении человека. О рабстве и свободе человека. АСТ, АСТ Москва, Хранитель, – 640 с.
2. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 480 с.
3. François Gagné. Motivation within the DMGT 2.0 framework // *High Abilities Studies*, Vol. 21, No. 2, December 2010. – Pp. 81–99.
4. François Gagné. Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. Режим доступу: [http://nswagtc.org.au/images/stories/infocentre/dmgt\\_2.0\\_en\\_overview.pdf](http://nswagtc.org.au/images/stories/infocentre/dmgt_2.0_en_overview.pdf)
5. François Gagné. Transforming gifts into talent: the DMGT theoretical model—a response// *High Abilities Studies*, Vol. 15, No. 2, December 2004. – Pp. 151–152.
6. John Baer, James C. Kaufman. Considering the DMGT: something old, something new// *High Abilities Studies*, Vol. 15, No. 2, December 2004. – Pp. 149–150.
7. Zenita C. Guenther. Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory—a response// *High Abilities Studies*, Vol. 15, No. 2, December 2004. – Pp. 165–166.
8. David Yun Dai. Why the transformation metaphor doesn't work well: a comment on Gagné's DMGT model// *High Abilities Studies*, Vol. 15, No. 2, December 2004. – Pp. 159–161.
9. François Gagne. A Proposal for Subcategories Within Gifted or Talented Populations // *Gifted Child Quarterly*, Vol. 42, No.2, Spring 1998. – Pp. 87–95.
10. Dean Keith Simonton Adding developmental trajectories to the DMGT: nonlinear and nonadditive genetic inheritance and expertise acquisition// *High Ability Studies*, Vol. 15, No. 2, December 2004. – Pp. 157–158.
11. Betts G., Neihart M. Profiles of the gifted and talented. – Режим доступу : [http://www.davidsongifted.org/db/Articles\\_id\\_10114.aspx](http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10114.aspx)