

УДК 37.016:159.9;37.02

DOI: [https://doi.org/10.63437/3083-6425-2026-1\(100\)-04](https://doi.org/10.63437/3083-6425-2026-1(100)-04)**Демиденко Єгор,**

аспірант,

Інститут обдарованої дитини НАПН України,
м. Київ, Україна**Demydenko Yehor,**

PhD Student,

Institute of the Gifted Child of the NAES of Ukraine,
Kyiv, Ukraine<https://orcid.org/0009-0006-6250-7431>

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДІАГНОСТИКИ АКАДЕМІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

Анотація.

У статті розкрито теоретичні засади діагностики академічної обдарованості учнів. Зазначено, що наразі немає усталеного бачення феномену, чіткої диференціації на загальну та спеціальні обдарованості, а також недостатньо валідних діагностичних методик. Ідентифікація учнів на основі тестування інтелекту або попередньої успішності є сумнівним, оскільки ці показники не можуть виступати єдиними критеріями й оцінюють здібності лише фрагментарно. Відсутність загальноприйнятої типології спеціальної обдарованості створює хаос для освітньої практики та дослідників у царині академічної обдарованості. Стаття присвячена проблемі структурування та диференціації обдарованості, розробленню засад діагностики академічно обдарованих учнів. Розглянуто формування соціально-економічних мотивів практичного використання ліцеїстами знань з природничих дисциплін та розвиток у них інтелектуальних здібностей.

Ключові слова: обдарованість; загальна обдарованість; спеціальна обдарованість; академічна обдарованість; методика діагностики академічної обдарованості.

THEORETICAL PRINCIPLES OF THE DIAGNOSTICS OF ACADEMIC GIFTEDNESS

Summary.

In order to organize an effective educational process for gifted individuals, it is first necessary to know how specifically gifted they are and whether they are generally gifted. In addition, it is necessary to know how to diagnose special or general giftedness, and therefore, optimally reliably identify such individuals. Unfortunately, the phenomenon of giftedness has been studied for a century, but today there is no established vision of giftedness, its division into general and special giftedness, and sufficiently valid diagnostic methods for the first and second. As a rule, the generally gifted (mistakenly considered intellectually gifted) are identified on the basis of testing their intelligence (which is questionable for several reasons, because the level of intelligence is not the only criterion of general giftedness, and the existing intelligence tests are far from being able to objectively examine intelligence as such, rather than individual fragmentary intellectual abilities, and to set a critical limit of giftedness on the basis of substantiated criteria). The situation is far from better with regard to the specially gifted. First of all, there is no established typology of special giftedness. Many researchers, being captive to their own scientific interests, produce the corresponding types of special giftedness without thinking about how justified it is from a scientific point of view, whether there are the necessary tools, and how pedagogically appropriate it is. This creates at least some chaos for both educational practice and researchers in this scientific segment, including in the field of academic giftedness. A priori, it is believed that students studying in academic lyceums are academically gifted. But this is far from the case. First of all, because they are enrolled in such educational institutions at best on the basis of intellectual ability testing, which, as noted above, is questionable. In addition, excellent students are admitted to such educational institutions on the basis of their previous education, which also does not withstand serious criticism. As a result, this article is devoted to the problem of structuring giftedness, differentiation of special giftedness, development of principles for diagnosing academic giftedness of students in order to carry out various kinds of research involving academically gifted students and, including, the problem of forming socio-economic motives for the practical use of knowledge in natural disciplines by students of academic lyceums and the development of their intellectual abilities.

Keywords: giftedness; general giftedness; special giftedness; academic giftedness; methodology for diagnosing academic giftedness.

Постановка проблеми. Розвиток методологічних засад діагностики загальної та спеціальної обдарованості навряд чи був би можливим у сучасному вигляді без запровадження К. Пірсоном такого статистичного інструмента, як стандартне відхилення. Якщо обмежитись інтелектуальними здібностями, методологію діагностики описують через умовні домовленості. Згідно з ними, «нормальними» вважають індивідів, чий рівень інтелекту потрапляє у визначений проміжок значень. Нижня межа цього проміжку відповідає середньому значенню для репрезентативної вибірки. Верхня межа встановлюється на рівні інтелекту, що віддалений від середнього на величину одного стандартного відхилення. Обдарованими вважають тих індивідів, чий інтелектуальні здібності перевищують значення одного стандартного відхилення від середнього. Таким чином, виявлення обдарованості відбувається шляхом порівняння результатів конкретної людини із середнім показником та розсіюванням значень у групі (репрезентативній вибірці). Проте, якщо немає абсолютного вимірника, то можна скористатися відносним (у науці таке нерідко трапляється). Недосконалість цієї методології полягає у формальному характері порогового підходу, коли мінімальна різниця в один бал зумовлює принципово різну інтерпретацію результату та статусу особистості. Адже якісної інтерпретації описаної кількісної відмінності немає. Ці пункти надто близько розміщені на шкалі інтелектуальних здібностей, щоб можна було для них встановити якісні відмінності. На шкалі інтелектуальних здібностей доцільно виокремлювати перехідну зону, а критичні точки обирати такі, щоб для них можна було зафіксувати якісні відмінності в рівні інтелектуальних здібностей. Звісно ж, якщо діагностика за описаною вище методологією здійснюється з метою залучення до спеціальних освітніх програм для обдарованих, то особливих проблем немає. Інша річ, коли йдеться про створення банку обдарованих учнів, що є одним зі складників державного інтересу в галузі освіти і складовою національної безпеки країни. Зазначене насамперед стосується феномену так званої інтелектуальної обдарованості, існування якої як самостійного типу є проблематичним, адже коректніше розмежовувати загальну обдарованість і декілька видів спеціальної. Інтелектуальні здібності є необхідним компонентом кожної з них, однак не можуть розглядатися як їх єдина детермінанта.

Метою статті є обґрунтування теоретико-методологічних засад діагностики академічної обдарованості за допомогою аналізу традиційних психометричних підходів та багатовимірної системи оцінювання.

Виклад основного матеріалу. Водночас наявна практика виявлення інтелектуально обдарованих дітей у певних модифікаціях може бути

використана в процесі діагностики як загально обдарованих індивідів, так і спеціально обдарованих. Окрім того, саме К. Пірсоном ми завдячуємо тим, що можемо використати кореляційний аналіз у конструюванні різноманітних тестів, зокрема тестів для виявлення академічних здібностей.

Варто зауважити, що прикладні положення, сформульовані К. Пірсоном, спиралися на наукові напрацювання К. Гаусса. Останній відомий у світовій історії науки як один із найвизначніших математиків. Проте його математичні відкриття мають широке прикладне значення, зокрема і в обстеженні академічних здібностей. Так, розроблений ним регресійний аналіз дає змогу на основі відомого кореляційного зв'язку між двома характеристиками, встановленого із залученням до дослідження групи осіб, спрогнозувати одну з характеристик для особи, яка не брала участі в дослідженні у складі групи, за результатом обстеження іншої її характеристики. Якщо встановлено статистично значущий кореляційний зв'язок між рівнем академічних здібностей і навчальними досягненнями учнів, то на підставі зафіксованих показників успішності можна спрогнозувати рівень їхніх академічних здібностей без проведення окремого вимірювання, і навпаки.

Дослідження феномену обдарованості відбувалося і досі здійснюється у зв'язку з дослідженням інтелекту, оскільки за основу в діагностиці обдарованості прийнято брати інтелектуальні здібності індивіда. З такою методологією можна умовно погодитися, якщо йдеться про загальну (в анахронічному трактуванні – інтелектуальну) обдарованість. Однак використання зазначеної методології є недоцільним, якщо йдеться про діагностику спеціальної обдарованості. В обох випадках обдарованість не можна зводити до інтелектуальних здібностей індивіда. Такі здібності необхідні (але для досягнення творчих звершень у професійному житті їх недостатньо), щоб бути загально чи спеціально обдарованим. Водночас для діагностики спеціальної обдарованості інтелектуальні здібності мають бути спеціально забарвленими. Так, для діагностики академічної обдарованості інтелектуальні здібності мають бути академічно забарвленими.

Важливою проблемою використання традиційних тестів інтелекту з метою виявлення інтелектуально обдарованих дітей є непослідовність державної освітньої політики щодо їх використання. Деякі шкільні округи в США використовують стандартизовані результати тестування для діагностики інтелектуальної обдарованості, тоді як інші округи застосовують багатовимірну процедуру, що розглядає результати тестів лише як частину набагато ширшої гами якостей дитини. В Україні важко однозначно визначити пріоритети державної освітньої політики щодо виявлення інтелектуально обдарованих учнів та організації

для них оптимально ефективного навчання. Однак більшість відповідальних рішень нині не приймаються з використанням лише однієї оцінки на основі використання одного інструментарію, адже ще Л. Холлінгворт наголошувала на використанні різних джерел інформації під час прийняття рішень. Загалом традиційний підхід до діагностики обдарованості передбачає використання інструментарію оцінювання, здатного фіксувати прояви здібностей, які виходять за межі вимірних можливостей стандартних тестів інтелекту. Вищезазначене насамперед стосується діагностики спеціальної обдарованості. Такий багатовимірний процес зумовлений багатьма чинниками, що дають змогу розглядати дитину як виняткову. Зокрема талановиті діти демонструють високі здібності в інтелектуальній і творчій сферах, мають незвичайні лідерські здібності, щоб досягти успіху в певних галузях тощо. Лідер у питаннях тестування Дж. Сатлер зазначає, що типова система виявлення обдарованості має охоплювати звіти батьків і вчителів про поведінку дитини, огляд її творчих робіт, безпосереднє спостереження за дитиною професіоналом і використання стандартизованих тестів [1].

Щоб обґрунтувати теоретичні та методичні засади діагностики академічної обдарованості, необхідно детально проаналізувати теоретичні і методичні засади діагностики інтелектуальної (в анахронічному трактуванні) обдарованості, яка охоплює низку як позитивних, так і негативних аспектів. Сучасна практика виявлення осіб, яких класифікують як інтелектуально обдарованих, що ґрунтується на результатах тестування інтелекту стандартизованими методиками, дедалі частіше стає об'єктом критичного осмислення. Наприклад, учні з національних меншин та економічно незахищені учні часто отримують нижчі бали, ніж інші учні, а отже, рідше залучаються до програм для обдарованих, адже використовувані тести не є культурно і соціально незалежними. Варто наголосити, що у цьому контексті йдеться не про виявлення обдарованої дитини як такої, а про залучення умовно обдарованих до спеціальних програм, які в США фінансово забезпечені, а отже, розраховані на певну кількість відібраних кандидатів.

З позицій наукового обґрунтування діагностики інтелектуальної обдарованості на базі традиційних інтелектуальних тестів критики зазначають, що ці методики охоплюють лише вузький діапазон когнітивних здібностей, не відображаючи повної картини потенціалу дитини. Очевидно, що для оцінки інтелектуальної обдарованості ці обмеження вже мають значення, а щодо спеціальної обдарованості їхній вплив є ще більш критичним, що дає підстави для зазначеного занепокоєння.

Деякі дослідники зазначають, що широко використовувані IQ-тести не керуються правдоподібною теорією того, як насправді працює мозок, і не

відповідають більш сучасним уявленням про те, що насправді таке «інтелект». Окрім того, за допомогою тестів вимірюються так звані реактивні інтелектуальні здібності, а тому потрібно насамперед довести, що вони корелюють зі спонтанним проявом інтелекту.

Варто зауважити, що будь-які тести мають свої переваги. Індивідуально призначені тести, зокрема шкали інтелекту Векслера і Стенфорд-Біне, хоча вони не повністю відповідають сучасним поглядам на інтелект, є досить хорошими провісниками шкільних досягнень учнів. Ці тести дають досить надійні результати, якщо проводити їх з інтервалом у декілька місяців. Вони надають цінну інформацію щодо здібностей дитини та широко використовуються для прийняття рішень щодо відбору обдарованих учнів у певні заклади освіти. Стандартизація тестів дає високу довіру до них у процесі ідентифікації. Окрім того, можливість проаналізувати лише одне число значно спрощує процес відбору. Цілком логічно, що результати таких тестів корелюють з академічними досягненнями учнів. Проте відкритим залишається питання: чи можемо ми впевнено стверджувати, що освітня практика охоплює розвиток усіх інтелектуальних здібностей чи, хоча б, їхнього ядра? Це питання постає тому, що є чимало прикладів того, як відмінники навчання, учні з високим коефіцієнтом інтелекту губляться у випадках вирішення реальних інтелектуальних завдань у побутовому чи професійному житті.

Дослідники зазначають, що для ефективної ідентифікації обдарованих (як загальної, так і спеціальної) варто виходити за рамки традиційного уявлення про інтелект і враховувати його більш комплексні прояви. Прикладом такого розширеного погляду може бути теорія множинного інтелекту Г. Гарднера.

Останніми роками теорія множинних інтелектів Г. Гарднера здобула значну популярність. Автор виділяє щонайменше вісім незалежних сфер, у яких учні можуть демонструвати особливі здібності. Ця концепція приваблює дослідників тим, що розширює критерії визначення обдарованості та дає змогу ідентифікувати більшу кількість обдарованих дітей. Це має особливе значення для ідентифікації представників національних меншин і соціально вразливих дітей, які традиційно недостатньо ідентифікувалися за допомогою традиційного підходу до діагностики обдарованості.

Проте, на думку Г. Гарднера, сучасного психометричного підходу до діагностики обдарованості недостатньо. Оцінювання повинно мати більш широку сітку для точнішого обстеження когнітивних здібностей учнів. Прогностична валідність традиційних тестів інтелекту може бути психометрично обґрунтованою, але її корисність за межами прогнозування успішності в школі сумнівна. Таким чином, передбачення можна було б

покращити, якщо б оцінки ближче відповідали реальним умовам праці. Оцінка інтелекту має охоплювати декілька показників. Покладання на єдиний показник IQ без обґрунтування висновків за допомогою інших джерел даних робить окремому обстежуваному ведмежу послугу та дає недостатню інформацію для тих, хто проводить втручання.

Вказуючи на зручність унітарного підходу до трактування інтелекту в процесі упорядкування індивідів за рівнем його розвитку, Г. Гарднер констатував непридатність такого підходу для виявлення сильних і слабких сторін інтелектуального розвитку індивіда. Він запропонував модель, згідно з якою, інтелект людини репрезентується вісьмома складовими: лінгвістична, логічно-математична, просторова, музична, тілесно-рухова, внутрішньоособистісна, міжособистісна, натуралістична. Дослідник стверджує, що унікальність когнітивної структури індивіда визначається комбінацією перелічених складових.

Свого часу було розроблено декілька програм [2] для обдарованих, залучення до яких здійснювалося з використанням методик, побудованих на теорії множинного інтелекту Х. Гарднера. Проте дані, які вказували б на збільшення кількості обдарованих у порівнянні з їхньою кількістю, відібраною на основі традиційних методик, немає. Водночас є емпіричні докази того, що використання теорії множинного інтелекту при конструюванні діагностичних методик дещо нівелює соціоекономічний і культурний чинники впливу на процес діагностики обдарованості.

І хоча зазначений погляд на інтелект є інтуїтивно розумним, Р. Стернберг стверджує, що натуралістичний підхід Х. Гарднера є «психометричним кошмаром», адже кількісно оцінити ефективність такого підходу важко, об'єктивність оцінок сумнівна, а культурна упередженість тестів досі залишається проблемою. Точні дані є золотим стандартом, а психометрична надійність є необхідною умовою. Зокрема Р. Стернберг вважає, що заміна однієї системи іншою, не розв'яже ключову проблему [3]. Останні дослідження процедур оцінювання за теорією множинного інтелекту підтверджують ці побоювання щодо психометричної якості методології Г. Гарднера. Окрім того, критики теорії Г. Гарднера стверджують, що вона недостатньо підтверджена статистичними вимірюваннями.

У концепції множинного інтелекту Г. Гарднера фактично заперечується наявність в інтелекті загальних і спеціальних здібностей. Дослідник виокремлює сім типів інтелекту, доповнивши їх ще трьома. У процесі діагностики обдарованості він пропонує зосереджуватись на домінантному типі інтелекту індивіда, а освітній практиці надає рекомендації щодо концентрації фактично на спеціальних інтелектуальних здібностях

обдарованого учня. Проте структурно зазначені типи інтелекту (тобто інтелектуальних здібностей) у зазначеній концепції не висвітлюються, а отже, практики не отримали відповіді на запитання, що саме діагностувати та як це робити. Окрім того, важко повірити в те, що в цих типах інтелекту немає спільних інтелектуальних здібностей.

Зокрема статистично обґрунтована концепція Ч. Спірмена розрізняє загальні та спеціальні інтелектуальні здібності. Її можна застосовувати під час розроблення методології виявлення обдарованих, адже інтуїтивно зрозуміло, що саме так організований людський інтелект. У цій концепції немає навіть натяку на те, якими є ці загальні та спеціальні інтелектуальні здібності, якщо йдеться про учнівський загальний та обдарованих індивідів. А отже, бракує інформації про те, що діагностувати і як це робити. Водночас педагоги отримали вказівку, що на тлі загальних інтелектуальних здібностей перебувають у кожному конкретному випадку спеціальні інтелектуальні здібності, і в освітньому процесі потрібно враховувати як перші, так і другі.

Помітно конкретнішою виявилася концепція інтелекту, в якій інтелектуальна діяльність поділяється на чотири взаємопов'язані когнітивні процеси: планування, концентрація уваги, паралельне і послідовне опрацювання інформації [4]. На основі цієї концепції розроблено декілька діагностичних методик. Водночас чітке структурування когнітивних процесів відсутнє, а отже, як у психологічному, так і в педагогічному вимірі вона далека від того, щоб її використовувати у науковій та освітній площинах, зокрема в процесі виявлення та навчання обдарованих учнів. Однак про відмінності зазначених чотирьох когнітивних процесів щодо пересічних та обдарованих індивідів у ній не згадується.

Після фрагментарного оцінювання теоретичних засад конструювання тестів інтелекту та методичних засад використання зазначених тестів у діагностиці обдарованості, доцільно з'ясувати, коли і як з'явився термін «коефіцієнт інтелекту», а також його місце в об'єктивному обстеженні інтелекту та діагностиці обдарованості. Насамперед варто зазначити, що В. Штерн, переглянувши основні висновки щодо обстеження інтелекту, запропонував ідею вираження результатів тестування інтелекту у формі одного числа, коефіцієнта інтелекту. Він розглядав результати індивідуальних тестів як певний «розумовий вік», який можна було порівняти з фактичним «хронологічним віком», щоб визначити ступінь прогресу. Дослідник поділив розумовий вік на хронологічний вік і назвав це співвідношення коефіцієнтом інтелекту. Зокрема Л. Терман погодився з пропозицією В. Штерна прийняти співвідношення між розумовим і хронологічним віком як одиничну міру

інтелекту, помножену на 100. Отриманий «коефіцієнт інтелекту» запроваджений як IQ і тепер відомий у класичній формулі:

$$IQ = \text{розумовий вік/хронологічний вік} \times 100.$$

І якщо з хронологічним віком усе зрозуміло, то з розумовим віком не все так просто. Попри всю абстрактність, цей показник досі є важливим для обстеження інтелекту та діагностики обдарованості.

Так, не маючи єдиного погляду на суть інтелекту та його структуру у формі інтелектуальних здібностей, психологи розпочали розроблення засобів його обстеження.

Зокрема, Дж. Кеттелл свого часу проводив дослідження з метою з'ясування зв'язку між антропометричними (розмір голови) та фізіологічними (швидкість реакції) параметрами людини з її інтелектуальними здібностями. Ці дані мають наукову цінність, оскільки дають змогу оцінити інтелектуальні здібності через доступні фізичні вимірювання. Не менш важливо було б на основі знайденого кореляційного зв'язку між антропометричними і фізіологічними параметрами відділити генетичний і соціально-педагогічний чинники, які позначаються на розвитку інтелектуальних здібностей. На жаль, реалізація останньої ідеї поки що є дискусійною, оскільки у тій же лабораторії Дж. Кеттелла було встановлено відсутність кореляційного зв'язку між різними антропометричними і фізіологічними параметрами індивіда, а також між першими та другими з інтелектуальними здібностями особистості. Несподіваним також виявився результат К. Вісслера, який полягав у тому, що практично не було зафіксовано кореляції між результатами тестів Дж. Кеттелла та академічними досягненнями студентів. Можливо, не менш дивним був той факт, що бали за тестами Дж. Кеттелла навіть не корелювали один з одним. Оскільки тести не узгоджувалися між собою та не корелювали з незалежними показниками розумових здібностей (академічними оцінками бакалаврів), то не вбачалося можливим, щоб вони могли бути валідними показниками інтелекту. Водночас варто врахувати, що суб'єктами дослідження К. Вісслера були члени дуже однорідної групи, тобто студенти престижних університетів. Але оскільки ці здобувачі вищої освіти були відносно схожі один на одного, то й варто було очікувати, що кореляції будуть нижчими, аніж ті, що можна отримати шляхом залучення до дослідження більш гетерогенної групи. Щоб захистити зазначену вище ідею, було висловлено сумніви щодо коректності отриманих результатів. Проте переконливих доказів щодо некоректності наведено не було [5]. Варто зауважити, що емпіричні дослідження Дж. Кеттелла зв'язків між часом реакції, гостротою почуттів та інтелектуальними здібностями донині залишаються інтригуючими та суперечливими.

Поява перших тестів інтелекту збіглася в часі з його отождоженням з якимось одним чітко окресленим психічним феноменом, що виявляється у формі здібностей в інтелектуальній діяльності, а тому в процесі розроблення діагностичної методики дослідники спрямовували увагу на розробку засобів обстеження цього прояву психіки людини. Свідченням цьому є тести Г. Еббінгауса, К. Гельброннера, Дж. Риса, А. Біне. Водночас Дж. Кеттелл був одним із перших дослідників, які шукали єдиний фактор, що лежить в основі інтелекту людини.

Згодом розробники тестів інтелекту переконалися, що інтелект не можна адекватно репрезентувати однією здібністю. Щоб відрізнити кмітливих учнів від інтелектуально відсталих, Л. Терман сконструював тест, який передбачав завдання на: винахідливість, творчу уяву, логічне мислення, математичні здібності, анаграми, пропуски у тексті, тлумачення байок, навчання гри в шахи, пам'ять, рухову майстерність. Зокрема Р. Амтхауер зробив спробу теоретично обґрунтувати, що базовими компонентами інтелекту варто вважати індуктивне мислення, відчуття мови, абстрактне мислення, комбінаторне мислення, практичне мислення, просторову уяву, концентрацію уваги, пам'ять, здатність будувати судження. Тест Векслера складається з двох частин (вербальної і практичної) і охоплює 12 субтестів.

Тести інтелекту спрямовані на те, щоб оперативно оцінити рівень інтелектуальних здібностей індивіда, які репрезентують його інтелект. Проте проблема полягає в тому, що психологи досі не можуть обґрунтувати вичерпний перелік інтелектуальних здібностей: чи то загальних, чи то спеціальних. Як наслідок, окремі розробники тестів інтелекту використовують фрагментарно ті здібності, довкола яких вони будують тести. Звісно, що цінність таких інструментаріїв є досить сумнівною: на основі отриманих з їх допомогою результатів важко спрогнозувати майбутні життєві успіхи індивіда, проте відносно надійно можна стверджувати про його академічні досягнення. Вище йшлося про обстеження загальних інтелектуальних здібностей. В обстеженні спеціальних інтелектуальних здібностей ситуація аналогічна.

Отже, практика обстеження інтелекту спрямовувалася на визначення коефіцієнта інтелекту обстежуваного та порівняння одержаного значення з нормою (середнім значенням), отриманою з залученням репрезентативної вибірки обстежуваних, щоб розмістити його на шкалі інтелекту і надати йому новий статус: «обдарований», «нормальний» чи «інтелектуально відсталий». Паралельно розробники тестів інтелекту переслідували й іншу мету. Зокрема Р. Торндайк разом з І. Лорджем опублікували груповий тест розумових здібностей, який згодом став Тестом когнітивних здібностей (розроблений разом із Е. Хейган). Проте мета тестування з використанням зазначеного

тесту полягала в тому, щоб розробити низку завдань, які допоможуть створити профіль інтелекту, а не отримати значення IQ.

Також з'являються інші теоретичні обґрунтування щодо практики обстеження інтелекту. Свого часу Ж. Піаже помітив, що діти одного віку припускаються подібних помилок під час розв'язування задач. Він припустив, що ключ до розуміння розвитку інтелекту людини полягає не в тому, що діти помиляються, а в тому, як вони це роблять. Це дає підстави стверджувати, що розвиток інтелекту індивіда доцільно розглядати з позиції групової класифікації залежно від того, чи виконує він інтелектуальне завдання без помилок, чи припускається аналогічних помилок. Це дає змогу формалізовано визначити шкалу інтелектуального розвитку.

Дослідники Д. Любінські та К. Бенбоу справедливо зазначають, що в діагностичній практиці, яка встановилася за десятиріччя, недостатньо розроблені процедури виявлення просторових здібностей дітей, які мають вирішальне значення в роботі конструкторів, винахідників, раціоналізаторів, одним словом осіб, які переймаються технічною реалізацією наукових знань [6].

Одним із перших, хто інакше подивився на інтелектуальні здібності людини, був Дж. Гілфорд, який у ролі критеріїв рівня розвитку інтелекту обрав швидкість, гнучкість, оригінальність і точність мислення та уяву.

Помітне місце серед методик обстеження інтелекту займають тести Е. Торренса. Дослідник вважав, що базисом інтелектуальних здібностей є чутливість до проблем, для вимірювання якої обстежуваному пропонується опис ситуації та від нього вимагається перелічити усі можливі проблеми, які можуть виникнути в її умовах. Одержані відповіді надають можливість визначити зазначені вище характеристики мислення (швидкість, гнучкість, оригінальність і точність).

Зокрема Р. Стернберг, щоб виміряти практичний інтелект, спирається на концепцію неявного знання – знання, яке важко висловити словами. Дослідник вказує на три характеристики неявного знання: процедурне, а не фактичне, що означає, що це знання про те, як щось зробити, а не знання про щось, воно зазвичай здобувається без допомоги інших або явних інструкцій, це знання про речі, які особисто важливі для індивіда. Він розробив предметно-спеціальні тести неявних знань, які базуються на ситуаціях, з якими людина може зіткнутися в реальному світі. Вважається, що той, хто виступає здебільшого як експерт і лідер у своїй галузі, отримує більше неявних знань у цій сфері. Також Р. Стернберг стверджував, що тести неявних знань є кращими прогностичними показниками успіху в кар'єрі, ніж показники g , або, принаймні, найкращими вторинними предикторами успіху в кар'єрі після врахування g . Індивіди, які

мають більші навички в отриманні неявних знань, стверджує він, краще справляються із завданнями в різних сферах.

Зокрема В. Бінгем розглядає інтелект під другим кутом, стверджуючи, що цей феномен проявляється в трьох вимірах: рівень складності проблем, які людина може розв'язати; діапазон або кількість проблем, які вона може вирішити на цьому рівні; швидкість, з якою вона може їх розв'язати. Щодо оцінки інтелекту індивіда В. Бінгем зазначає, що головне в тому, яка його здатність опанувати те, що йому потрібно буде вивчити, щоб розпочати ту чи іншу професійну діяльність, і якою буде його здатність поводитись розумно та досягати прогресу. Він не заперечував валидність результатів тестування інтелекту стандартизованими формами, зазначаючи, що приблизно, але корисну оцінку інтелекту можна отримати з подробиць історії життя людини [7].

Цінними також є погляди Е. Торндайка щодо обстеження інтелекту. Дослідник пропонує обстежувати інтелект у чотирьох вимірах: складність завдань; кількість завдань цієї складності; добуток складності завдання на кількість розв'язаних; кількість завдань, розв'язаних за одиницю часу.

Водночас постає резонне запитання: як довго розроблені тести інтелекту можуть вважатися валидними, якщо при їх використанні для діагностики обдарованості застосовувати норму, отриману (для прикладу) декілька десятиліть тому. Дослідники ще не дали відповіді на багато запитань про те, чому виникає «ефект Флінна». Гіпотеза, що найкраще відповідає результатам, полягає в тому, що тести IQ не обстежують інтелект, а, скоріше, корелюють зі слабким причиново-наслідковим зв'язком з інтелектом. Однак, оскільки показник IQ населення з часом підвищується, тести IQ необхідно постійно перестандартизувати, щоб суб'єкти не оцінювалися за застарілими нормами [8]. Варто зазначити, що Т. Терстоун та Л. Терстоун запропонували щорічне оновлення норм для тестів і винайшли шкалу для надання еквівалентних балів з перебігом часу.

На жаль, попри столітню історію дослідження інтелекту, наявність десятків концепцій щодо суті інтелекту та його структури, метафізичних пропозицій їх використання в процесі навчання учнівського загалу та обдарованих індивідів, доводиться констатувати, що відповіді на головне запитання щодо структурних компонентів інтелекту та методів їх розвитку (у нашому випадку) в обдарованих дітей сьогодні ми не маємо. Результати досліджень свідчать, що індивіди з IQ 130 і 180 мають однакову ймовірність стати нобелівськими лауреатами. Тобто сучасне трактування інтелекту та методика його обстеження, заснована на такому ж уявленні, далекі від того, щоб бути надійними провісниками видатних творчих звершень індивіда.

Проблема ідентифікації обдарованих учнів упродовж багатьох років залишається однією з невирішених в освітній практиці. Дуже часто діагностичні методики, що використовуються для виявлення обдарованих дітей, будуються на концепції інтелекту Ч. Спірмена, згідно з якою, досягнення індивіда в розв'язанні тестового завдання обумовлені наявністю чинника g та здібностями, пов'язаними із специфікою цього завдання. Спроби підвести теоретичне обґрунтування для зазначеної концепції спонукали дійти висновку про необхідність розгляду більшої кількості чинників (окрім g), що є запорукою успішного розв'язання завдання.

У психодіагностиці з часом утверджується думка, що тести інтелекту, зорієнтовані на кінцевий результат, не дають вичерпного знання про інтелектуальний розвиток індивіда. Для отримання повнішої інформації про інтелектуальні здібності людини психологи мають доповнити дані тестування інтелекту спостереженнями за процесом розв'язування тестових завдань. До появи кількісних методів вимірювання інтелектуальних здібностей психологи, педагоги та інші зацікавлені особи оцінювали їхній рівень на основі спостережень за швидкістю інтелектуальних процесів та якістю продуктів інтелектуальної діяльності індивіда. У випадку з учнями це проявлялося у темпі та якості засвоєння ними навчального матеріалу.

Упродовж століття тестування використовуються насамперед із метою виявлення обдарованих індивідів на основі статистичного критерію одного стандартного відхилення. І знову виникає парадокс: не знаючи достеменно, що таке обдарованість, вільно поділяючи її на типи та види, ми завзято вносимо плутанину в наукову проблему обдарованості та практичну проблему її діагностики.

Знаковою фігурою в з'ясуванні суті обдарованості (у більш коректному трактуванні – загальної обдарованості) є Дж. Рензулі, який вважає, що обдарована особистість – це креативний індивід з інтелектуальними здібностями вище середнього рівня та одержимістю (тобто відданістю улюбленій справі) [9].

У праці [10] представлено результати досліджень щодо класифікації обдарованості, а також особливостей виявлення, навчання та психічного розвитку академічно обдарованих учнів.

Варто констатувати, що зарахування учнів до академічних ліцеїв не забезпечує об'єктивного виявлення дітей з академічною обдарованістю. Анатомія, фізіологія та інші людинознавчі науки не володіють фактами, які свідчили б про зв'язок академічних здібностей індивіда з анатомо-фізіологічними чи іншими параметрами функціонування його організму. Отже, без обстежень, спостережень і самоспостережень не обійтись, розв'язуючи практичне завдання виявлення

академічно обдарованих учнів. Причому методи обстеження інтелекту індивіда (описані вище) умовно можна використовувати в діагностиці обдарованості (загальної чи спеціальної).

Будь-якій діагностичній процедурі має передувати з'ясування суті обстежуваного феномена. Розглянемо інтелектуальне завдання, яке розв'язують діти 12-річного віку (репрезентативна вибірка). Їх можна було б кваліфікувати як інтелектуально обдарованих, однак таке визначення є неточним, оскільки йдеться про загальну обдарованість, що охоплює не лише інтелектуальні здібності, а й комплекс інших суттєвих характеристик. До того ж, загальна обдарованість виявляється через систему спеціальних обдарованостей, у яких вона набуває конкретного змісту. Відтак особа не може бути загальною обдарованою, не демонструючи спеціальної обдарованості щонайменше в одній із сфер людської діяльності. Натомість спеціальна обдарованість можлива за відсутності загальної, оскільки її діагностичні критерії є менш масштабними та менш комплексними в порівнянні з критеріями загальної обдарованості.

Повертаємося тепер до індивіда, який потрапив у групу репрезентативної вибірки, учасники якої впоралися із запропонованим їм інтелектуальним завданням, розв'язання якого вимагало сформованості необхідних інтелектуальних операцій. Він безсумнівно демонструє високий рівень інтелектуальних здібностей. Природно очікувати, що є індивіди, які таке інтелектуальне завдання розв'язують лише в одній чи декількох предметних академічних сферах (якщо йдеться про обов'язкові навчальні дисципліни закладів середньої освіти). Водночас серед дванадцятирічних учнів (наприклад) можуть бути й такі, що здатні розв'язати згадане інтелектуальне завдання незалежно від предметної галузі. У такому разі постає питання: чи є підстави зарахувати їх до категорії академічно обдарованих? Безперечно, учні, виявлені таким способом як академічно обдаровані, демонструють високі навчальні результати з більшості навчальних дисциплін. Виняток можуть становити лише ті предмети, до яких вони не виявляють стійкого інтересу, чи ситуації педагогічної несумісності з учителем, що негативно впливає на їхню академічну успішність. Це ставить під сумнів доцільність автоматичного зарахування відмінників навчання до категорії академічно обдарованих учнів. З наукової точки зору така методика є щонайменше методологічно необґрунтованою [11]. Академічно обдаровані учні – це діти з необхідними інтелектуальними здібностями, які вони однаково успішно можуть застосувати в будь-якій предметній сфері навчального плану закладу освіти. А для цього вони мають «правильно» навчатися і поводитися під час вирішення проблемної ситуації (і перше, і друге великою мірою закладаються генетично).

Таким чином, методика діагностики академічної обдарованості та виявлення академічно обдарованих дітей (навіть у навчальному середовищі академічних ліцеїв) має передбачати завдання на:

- накопичення в пам'яті життєвого досвіду;
- виокремлення в елементі пізнання форми та змісту;
- конструктивне обрамлення виокремленого змісту різними формальними оболонками;
- монтування виокремленого змісту в наявний знаннєвий базис;
- переструктурування попередньо наявної системи з урахуванням виокремленого змістового елемента;
- пошук можливих відсутніх компонентів системи, що робить її усвідомлено відкритою для наступного доповнення та переструктурування;
- встановлення зв'язків переструктурованої системи з іншими системами минулого досвіду;
- упорядкування споріднених систем у рамках метасистеми;
- формулювання (окреслення) чи усвідомлення кінцевої мети в розв'язанні проблеми;
- аналіз ситуації з погляду виставленої цілі;
- вибір у дещо модифікованій формі одного зі способів досягнення кінцевої мети (або висновок щодо відсутності такого серед даних минулого досвіду);
- інтуїтивну оцінку можливості досягнення кінцевої мети обраним шляхом;
- екстраполяцію траєкторії руху;
- перманентне зіставлення екстрапольованої траєкторії з кінцевою метою.

Щодо самоспостережень у виявленні академічно обдарованих, варто зазначити, що немає сумніву в тому, що інтелектуальні здібності відіграють певну роль у тому, як академічно обдарований індивід оцінює загальний і спеціальний інтелектуальний потенціал з метою вибору шляхів практичного використання отриманих знань та оптимального визначення своєї професійної траєкторії. У цьому процесі вагому роль відіграють його ціннісні орієнтації, потреби, мотиви та інтереси. Водночас, П. Сімондс застерігає, визначивши «я» як способи, якими індивід реагує на себе з точки зору свого самосприйняття, самопізнання, самооцінки та самопідтримки чи вдосконалення. Індивід може не усвідомлювати цих аспектів «я» та мати протилежну думку про себе, одну свідому, іншу несвідому, тому те, що він говорить про себе, може не відповідати тому, що він насправді відчуває про себе.

Окрім того, Л. Холлінгворт встановила, що ті індивіди, чий IQ вище 180 (дуже ймовірно, що серед них чимало академічно обдарованих), характеризуються сильним прагненням до особистої конфіденційності, рідко добровільно надають особисту інформацію, не люблять, щоб привертати увагу до їхніх сімей, і бояться потенційних наслідків того, що їх зарахують до «особливих».

Варто додати ще дві концептуальні тези, щодо співвідношення генетично зумовленого та набутого в структурі академічної обдарованості, а також специфіки навчання академічно обдарованих учнів. Значна частина дослідників обстоює позицію про переважно спадкову природу академічної обдарованості, акцентуючи на визначальній ролі генетичних чинників у її формуванні. Інші дослідники наполягають на соціально-педагогічному факторі академічної обдарованості. У такій ситуації логічно зайняти компромісну позицію, оскільки переконливих емпіричних доказів ролі двох перелічених факторів ми ще не маємо. Зокрема В. Бінгем зазначав, що позиція людини на шкалі інтелекту не є незмінно фіксованою від народження. Її здатність мислити і діяти розумно є продуктом принаймні трьох чинників: вродженої обдарованості, зростання та можливості для освітнього досвіду.

Щодо загальних рекомендацій стосовно навчання академічно обдарованих учнів, то це: їх варто виявляти якомога раніше; їм варто надавати можливість навчатися в прискореному темпі; вони мають навчатися за окремими навчальними програмами; їх повинні навчати спеціально підготовлені вчителі; їм необхідно забезпечити можливість розвитку в тих напрямках, які відповідають їхнім здібностям та інтересам; їх доцільно розглядати як вагомий інтелектуальний потенціал суспільства.

Висновок. Отже, глибоке розуміння суті академічної обдарованості та методів розвитку її структурних компонентів чинить безпосередній вплив на формування освітньої політики, організацію навчання та виховання таких індивідів. У світлі численних концепцій обдарованості, їхнього структурування та виділення різних типів і видів закономірно постає питання: яку саме концепцію доцільно обрати, щоб максимально ефективно організувати освітній процес для загально обдарованих дітей, зокрема тих, хто має різні типи спеціальної обдарованості, і насамперед академічно обдарованих, що і є предметом дослідження цієї статті.

Використані літературні джерела

1. Plucker J. A. Is gifted education still viable? *Education Week*. 1998. No. 17. P. 33–34.
2. Gardner H. Zero-based arts education: An introduction to Arts PROPEL. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*. 1989. Vol. 30. P. 71–83. DOI: <https://doi.org/10.2307/1320774>.
3. Sternberg R. J. Death, taxes and bad intelligence tests. *Intelligence*. 1991. No. 15. P. 257–269. DOI: [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(91\)90035-C](https://doi.org/10.1016/0160-2896(91)90035-C).

4. Naglieri J. A., Das J. P. Planning-Arousal-Simultaneous-Successive (PASS): A Model for Assessment. *Journal of School Psychology*. 1988. No. 26. P. 35–48. DOI: [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(88\)90030-1](https://doi.org/10.1016/0022-4405(88)90030-1).
5. Cattell J. M. Physical and mental measurements of the students of Columbia University. *Psychological Review*. 1896. No. 3 (6). P. 618–648. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0070786>.
6. Lubinski D., Benbow C. P. States of excellence. *American Psychologist*. 2000. No. 55(1). P. 137–150. DOI: <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.137>.
7. Bingham W. V. Psychological services in the United States Army. *Journal of Consulting Psychology*. 1941. No. 5. P. 221–224. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0060549>.
8. Flynn J. R. Searching for justice: The discovery of IQ gains over time. *American Psychologist*. 1999. No. 54. P. 5–20. DOI: <https://doi.org/10.1037//0003-066X.54.1.5>.
9. Renzulli J. S. What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*. 1978. No. 60(3). P. 180–184, 261.
10. Гальченко М. С., Волощук І. С., Мадзігон В. М., Рудик Я. М. Обдарованість як атрибут розумної поведінки. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. 248 с.
11. Piaget J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*. 1972. No. 15(1). P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1159/000271225>.

References

1. Plucker, J. A. (1998). Is gifted education still viable? *Education Week – Education Week*, (17), 33-34. Retrieved from: <https://www.edweek.org/>.
2. Gardner, H. (1989). Zero-based arts education: An introduction to Arts PROPEL. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research – Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 30, 71-83. DOI: <https://doi.org/10.2307/1320774>.
3. Sternberg, R. J. (1991). Death, taxes and bad intelligence tests. *Intelligence – Intelligence*, (15), 257-269. DOI: [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(91\)90035-C](https://doi.org/10.1016/0160-2896(91)90035-C).
4. Naglieri, J. A., & Das, J. P. (1988). Planning-Arousal-Simultaneous-Successive (PASS): A Model for Assessment. *Journal of School Psychology – Journal of School Psychology*, (26), 35-48. DOI: [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(88\)90030-1](https://doi.org/10.1016/0022-4405(88)90030-1).
5. Cattell, J. M. (1896). Physical and mental measurements of the students of Columbia University. *Psychological Review – Psychological Review*, 3(6), 618-648. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0070786>.
6. Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2000). States of excellence. *American Psychologist – American Psychologist*, 55(1), 137-150. DOI: <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.137>.
7. Bingham, W. V. (1941). Psychological services in the United States Army. *Journal of Consulting Psychology – Journal of Consulting Psychology*, (5), 221-224. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0060549>.
8. Flynn, J. R. (1999). Searching for justice: The discovery of IQ gains over time. *American Psychologist – American Psychologist*, (54), 5-20. DOI: <https://doi.org/10.1037//0003-066X.54.1.5>.
9. Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan – Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184. Retrieved from: <https://www.pdkintl.org/>.
10. Halchenko, M. S., Voloshchuk, I. S., Madzihon, V. M., & Rudyk, Ya. M. (2021). Obdarovanist yak atrybut rozumnoi povedinky [Giftedness as an attribute of intelligent behavior]. Kyiv. 248 p. [in Ukrainian].
11. Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development – Human Development*, 15(1), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1159/000271225>.

Прийнято 11 лютого 2026 року.
Затверджено 06 березня 2026 року.
Опубліковано 31 березня 2026 року.

Матеріал ліцензується на умовах міжнародної ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).