



**Марина Юріївна Мельник,**  
кандидат педагогічних наук,  
завідувач відділу діагностики обдарованості  
Інституту обдарованої дитини НАПН України,  
м. Київ

**ORCID ID 0000-0001-6581-5129**

**УДК 159.923.38**

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ**

*У статті здійснено аналіз теоретичних підходів до вивчення інтелектуальної обдарованості, описано її структуру, типи інтелектуально обдарованих людей. Розглянуто еволюцію поглядів на проблему діагностики інтелектуальної обдарованості: ототожнення обдарованості з високим рівнем інтелекту; розуміння обдарованості як поєднання інтелекту та креативності; трактування обдарованості як поєднання інтелекту, креативності та особистісних особливостей; розуміння обдарованості як зовнішньо проявлених успіхів; урахування мікро- та макросередовища розвитку. Описано головні підходи до ідентифікації інтелектуально обдарованої особистості. Розглянуто когнітивні та особистісні особливості інтелектуально обдарованих учнів, що вирізняють їх з-поміж учнівського загалу. Акцентовано на важливості використання альтернативних процедур виявлення обдарованих дітей.*

**Ключові слова:** обдарованість; інтелектуальна обдарованість; психологічна діагностика; діагностика інтелектуальної обдарованості.

Традиційно для інтелектуальної обдарованості характерним є вищим за середній рівень інтелекту. У науковій літературі паралельно з терміном «інтелектуальна обдарованість» застосовують такі поняття, як «талант», «здібності», «потенціал», «винятковість» тощо. Окрім того, терміном «обдаровані» зарубіжні дослідники описують континуум здібностей: обдаровані (IQ 115–129, верхні 2,5 %), помірно обдаровані (IQ 130–144, верхні 1 %), високо обдаровані (145–159, верхні 0,13 %), винятково обдаровані (верхні 0,003 %), глибоко обдаровані (верхні 0,00003 %). Проте спільним є розуміння інтелектуальної обдарованості як прояву потенціалу, що вирізняє людину серед оточення (однолітків, колег) [1, С. 288].

На думку М. Холодної, домінування психометричної концепції інтелектуальної обдарованості (ідентифікація за результатами тестів IQ) призвело до розвитку та поширення усталеної думки, що відсоток обдарованих дітей дуже низький – лише 4–5 % [2, С. 70]. Однак дослідження багатьох науковців засвідчують неправомірність такої думки. Зокрема О. Щепланова наголошує на необхідності врахування під

час ідентифікації широкого спектру проявів дитячої обдарованості, адже, на думку дослідниці, обдарованих дітей у популяції близько 30 % [3, С. 69].

Тривалий час обдарованість ототожнювали з високим рівнем інтелекту, який визначали як сукупність окремих психічних функцій: спочатку елементарних, а пізніше більш складних та об'єднаних у систему. Під час масштабного експериментального вивчення цього феномену інтелект почали трактувати як складну та цілісну структуру, що об'єднує взаємопов'язані пізнавальні процеси. Це призвело до формування чисельних психометричних теорій інтелекту та відповідних їм методик діагностики [3, С. 13].

Подальша еволюція поглядів дослідників на проблему пов'язана з розумінням обдарованості як поєднання високого рівня інтелекту та креативності. В означеному контексті необхідно виокремити праці Дж. Гілфорда, що присвячені вивченню конвергентного та дивергентного мислення [4]. Так, Е. Торенс, розвиваючи ідеї Дж. Гілфорда, звернув увагу на неправомірність визначення обдарованості лише за показником IQ. Науковець зауважив, що під час відбору 20 % учнів із



найвищими балами IQ, залишаються непомічені 70 % дітей, які потрапляють у 20 % найбільш творчих [5].

Наступний етап вивчення обдарованості загалом та інтелектуальної обдарованості зокрема, пов'язано з включенням особливостей особистості до структури обдарованості. Здійсненні дослідження здібностей підтвердили, що їх високий рівень не гарантує успішності в діяльності. Учені доходять висновку щодо важливості особистісного складника обдарованості (емоційно-вольова, мотиваційно-ціннісна сфери, особливості самосвідомості тощо) [3, С. 17]. Поглиблене вивчення цієї проблеми підтвердило означене твердження експериментально, довівши, що корекція особистісних особливостей сприяє розвитку обдарованості [3; 6; 7].

Необхідно пригадати також такі напрями вивчення проблеми ідентифікації обдарованості, як розуміння її зовнішньо проявлених успіхів і врахування впливу мікро- й макросередовища на розвиток обдарованості. В означеному контексті дослідники звертають увагу на важливість врахування умов розвитку дитини та вплив на неї більш значущих соціальних чинників [3, С. 25]. Науковці наголошують на необхідності розуміння інтелектуальної обдарованості як соціокультурного явища, а обдарованої дитини – як суб'єкта культури та історії, наділеного унікальним внутрішнім світом [8].

Інтелектуальна обдарованість – це насамперед результат тривалого внутрішнього процесу побудови та зростання індивідуальних когнітивних ресурсів особистості, спрямованість якого визначається специфічними формами організації пізнавального досвіду людини [9, С. 39]. Інтелектуальна обдарованість створює передумови творчої інтелектуальної діяльності, що пов'язана зі створенням суб'єктивно та об'єктивно нових ідей, використанням нестандартних підходів під час розв'язання проблем, чутливістю до прийняття більш перспективних рішень та відкритістю до інновацій [10, С. 267].

На думку А. Матюшкіна, інтелектуальна обдарованість охоплює: домінуючу роль пізнавальної мотивації; дослідницьку, творчу активність; оригінальність рішень; прогнозування наслідків подій; здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні інтелектуальні оцінки [10, С. 268].

У процесі розгляду проблеми інтелектуальної обдарованості дітей М. Холодна звертає увагу на ефект інверсії розвитку – зміну одного стану на протилежний (дитина з ознаками інтелектуальної обдарованості з віком стає «посереднім» дорослим або навпаки – «звичайна» дитина виростає обдарованим дорослим) [2, С. 69–78].

В означеному контексті доцільно згадати актуальний напрям вивчення інтелектуальної обдарованості як компетентності, що поступово розвивається [2; 11]. Зокрема Р. Стернберг запропонував модель компетентності, яка розвивається (the developing-expertise model) [12, С. 72], що містить п'ять елементів: метакогніції (навички планування та оцінки), навчальні навички, мисленеві навички (критичне, креативне

мислення), знання та мотивацію. Натомість М. Холодна виокремлює два феномени, які мають бути основою розуміння сучасних підходів до розуміння інтелектуальної обдарованості: «інтелектуальна неспроможність» та «інтелектуальна зрілість». Перший підхід зорієнтовано на розуміння інтелектуальної діяльності в межах нормативно-оціночних критеріїв (вікової норми, соціальної бажаності, нормального виконання). Дослідниця звертає увагу на те, що більш адекватним є розгляд проблеми з опорою на феномен «інтелектуальна зрілість». Останню трактують як індивідуальну своєрідність ментального досвіду, що проявляється у трьох формах – ментальні структури, ментальний простір, ментальні репрезентації [13, С. 103–105].

Дослідниця запропонувала психологічну модель інтелектуальної обдарованості (рис. 1) [9]. На її думку, основні прояви інтелектуальної обдарованості представлено на трьох рівнях: 1) інтелектуальні здібності (інтелектуальна продуктивність, індивідуальне різноманіття інтелектуальної діяльності та креативності); 2) інтелектуальний контроль (метакогнітивні здібності, що пов'язані з усвідомленням власних інтелектуальних якостей і сформованістю регулятивних процесів); 3) інтелектуальні критерії (у вигляді інтелектуальних інтенцій суб'єкта) [9, С. 35–36].

Отже, якщо на початку ХХ ст. інтелектуальна обдарованість визначалася досить унітарно, то сучасні теорії наголошують на різноманітності проявів обдарованості, зокрема інтелектуальної обдарованості. Так, Г. Гарднер [14] стверджує, що людина наділена не єдиним інтелектом, а комплексом відносно незалежних здібностей. Автор виділяє лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, міжособистісний і внутрішньо особистісний інтелекти, які взаємодіють та базуються один на одному. Натомість Дж. Галлахер запропонував поділити обдарованих дітей на три групи. До першої групи дослідник зарахував дітей з рівнем IQ 116–131 (таких дітей серед загальної кількості налічується 13–20 %), до другої – дітей з рівнем IQ 132–147 (2–4 % із загальної кількості), а до третьої – дітей з IQ 148 і вище [15].

Окрім того, необхідно зважати, що обдарованість – це не дискретне, а неперервне утворення, стосовно якого неможливо стверджувати, що вона є, або її немає, оскільки в кожній особистості вона присутня в різній мірі [15, С. 118].

Таким чином, вивчення проблеми інтелектуальної обдарованості має давню традицію. Проте суперечність та неузгодженість підходів дослідників створює багато перешкод в теоретичному осмисленні та практичному розв'язанні проблеми діагностики та супроводу інтелектуально обдарованої особистості.

Зокрема Р. Стернберг [16] звертає увагу на такий парадокс: попри те, що рівень IQ упродовж ХХ ст. зріс на 30 пунктів, поведінка та судження людей свідчать про те, що їхній інтелектуальний рівень не вищий, а досить часто навіть, нижчий ніж у минулому [16, с. 7]. Підводячи підсумки 42-річного етапу вивчення проблеми обдарованості, учений

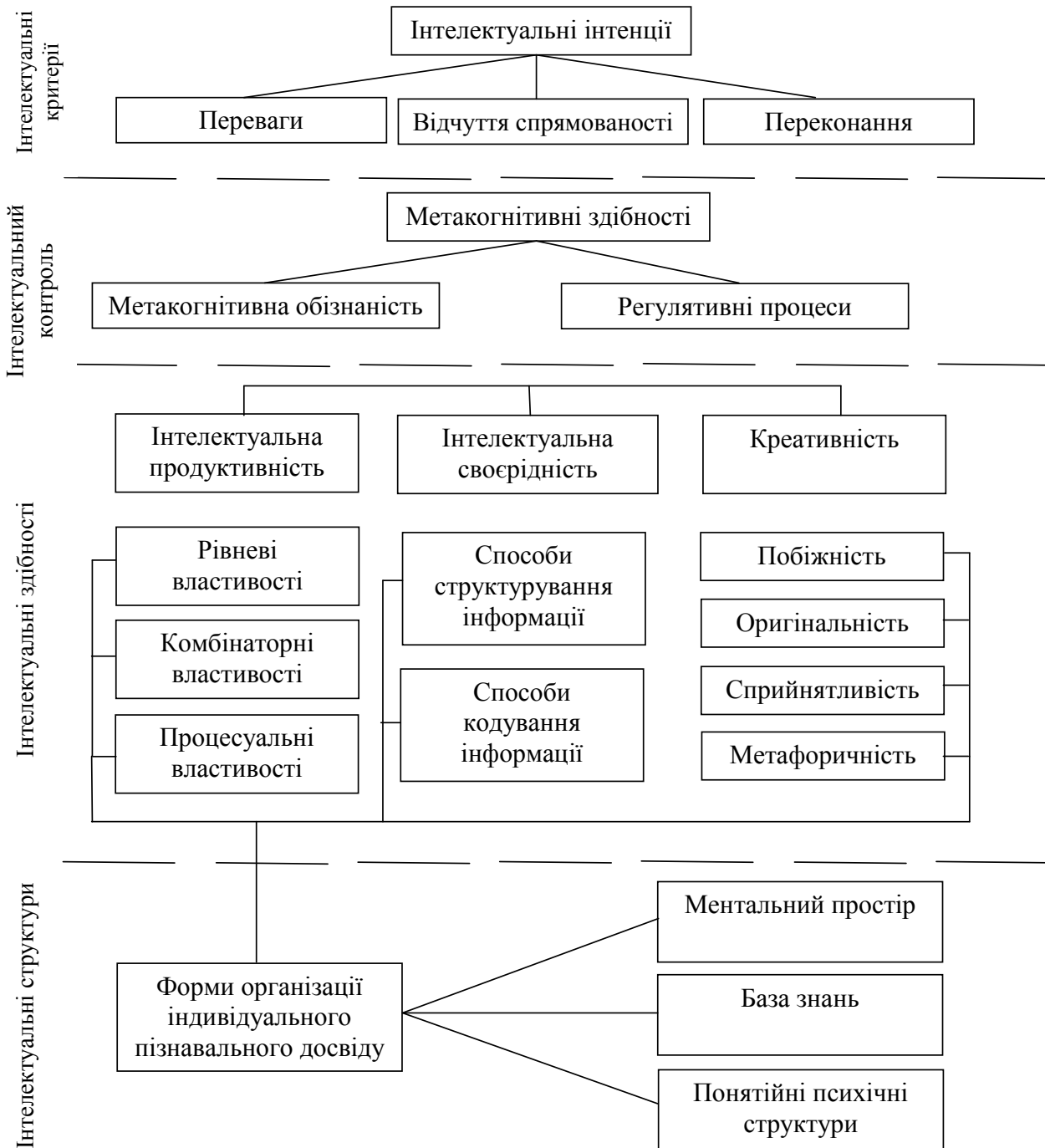


Рис. 1. Психологічна модель інтелектуальної обдарованості (М. Холодна)

пропонує модель Активного зацікавленого громадянства та етичного лідерства (Active Concerned Citizenship and Ethical Leadership, ACCEL). Відповідно до цієї моделі, метою шкіл має бути підготовка учнів до використання креативності, аналітичних, практичних, мудрих та етичних навичок [16, С. 17]. Очікувано, що індекс освіченості нації корелює зі значенням індексу людського розвитку ( $\rho = 0,780, p < 0.001$ ) та з ВВП ( $\rho = 0,614, p < 0.001$ ). Проте поточні державні витрати на освіту не корелюють з індексом освіченості нації, індексом людського розвитку та ВВП, тому попередні інвестиції в цю сферу більш співвідносяться з означеними індексами [1, С. 289].

Сьогодні міжнародна система моніторингу якості освіти передбачає оцінювання якості загальної середньої освіти за допомогою таких досліджень, як PISA (Program for International Student Assessment) – оцінювання математичної, читацької та природничо-наукової грамотності учнів; TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) – дослідження якості природничо-математичної освіти; PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – дослідження якості читання та розуміння тексту тощо. Результати означених досліджень корелюють з економічними показниками: індексом людського розвитку (для математики –  $\rho = 0,664, p < 0,001$ , для природничих наук –  $\rho = 0,658,$



$\rho < 0,001$ ); ВВП (для математики –  $\rho = 0,523$ ,  $\rho < 0,001$ , для природничих наук –  $\rho = 0,521$ ,  $\rho < 0,001$ ); індексом освіченості (для математики –  $\rho = 0,793$ ,  $\rho < 0,001$ , для природничих наук –  $\rho = 0,778$ ,  $\rho < 0,001$ ) [1, С. 289].

Зауважимо, що Україна з 2007 р. бере участь в дослідженні TIMSS, а з 2018 р. у дослідженні PISA. За результатами TIMSS 2011 р. Україна посіла 19 місце (серед 45 країн) у рейтингу за математичними знаннями та 18 місце – за природничими науками. Метою цих досліджень є не лише оцінювання навчальних досягнень респондентів, а і надання рекомендацій для реформування системи освіти країн-учасниць. У відповідь на означені виклики більшість освітніх систем світу реформуються, базуючись на принципах стандартизації. Україна в цьому не є винятком. Проте відкритим залишається питання «Чи сприятимуть реформи розвитку здібностей та обдарувань особистості?» Учені наголошують на однобічності побудови системи освіти на принципах стандартизації. Це впливає як на супровід розвитку обдарованості, так і на її ідентифікацію. Адже обдаровані діти вирізняються серед учнівського загалу не лише когнітивними, а й особистісними особливостями.

Так, М. Холодна виокремлює шість типів інтелектуально обдарованих людей з:

- 1) показником загального інтелекту понад 135–140 одиниць;
- 2) високим рівнем академічної успішності;
- 3) високим рівнем розвитку творчих інтелектуальних здібностей;
- 4) високим ступенем успішності у виконанні певних видів діяльності;
- 5) екстраординарними інтелектуальними досягненнями;
- 6) екстраординарними інтелектуальними можливостями, пов'язаними з аналізуванням, оцінюванням і прогнозом подій повсякденного життя [17].

У досліджуваному контексті цікавим є Фулertonське лонгітюдне дослідження обдарованих дітей (The Fullerton Longitudinal Study) [18]. Дослідники вивчали дітей та їхні сім'ї протягом 25 років за такими параметрами: інтелектуальна діяльність, мотивація, академічні досягнення, самосприйняття, темперамент, а також поведінкові, соціальні, сімейні особливості та освітні досягнення в дорослому віці [18, С. 431]. Відмінності між групою інтелектуально обдарованих дітей і контрольною групою було зафіксовано за допомогою психометричних сенсомоторних тестів інтелекту, починаючи з півторарічного віку. Автори зазначають, що різниця між групами спостерігалася впродовж проведення дослідження. Діти, які пізніше були ідентифіковані як обдаровані, вирізнялися краще розвиненими мовними навичками, починаючи з однорічного віку. Вони демонстрували швидкість і легкість опанування навчальним матеріалом, високу академічну успішність, допитливість, зацікавленість у навчальному процесі, цілеспрямованість, високу самооцінку. Окрім того, сім'ї обдарованих

дітей вирізнялися високим інтелектуальним та культурним рівнем [18, С. 441–443].

Дослідники зазначають, що діти, які пізніше були ідентифіковані, як інтелектуально обдаровані, з раннього віку вирізнялися серед однолітків, окрім розвинених мовних компетентностей, яскравим захопленням певною тематикою, переважанням внутрішніх мотивів під час навчання та зростали у підтримувальному, розвивальному, екологічному середовищі. Означені результати було покладено в основу теорії збагачення потенціалу (Potentiality Enrichment Theory). Автори теорії зазначають, що обдарованість є не випадковою подією, а результатом поєднання високих когнітивних здібностей, мотивації та збагачувального середовища [18, С. 443–444].

Інтелектуально обдарованій особистості, на думку дослідників, притаманні: спостережливість, відмінна пам'ять, різнобічна допитливість, зосередженість, легкість у навчанні та розвинені комунікативні навички [19, С. 25]; поєднання яскравої уяви з увагою до деталей, інтуїція, винахідливість, дивергентне мислення, сміливість, естетична чутливість [10, С. 267]. Інтелектуально обдаровані учні (у порівнянні з учнівським колективом), демонструють вищу соціально-емоційну адаптацію та меншу кількість поведінкових труднощів [20]. Так, О. Щебланова визначає риси обдарованих, які перешкоджають розвитку їхнього потенціалу: 1) висока тривожність; 2) порушення мислення в стресових ситуаціях, боязнь невдачі; 3) екстернальна атрибуція за низького загального (або академічного) самооцінювання [3, С. 157].

Ефективність супроводу розвитку обдарованості, врахування особливостей обдарованих учнів для побудови індивідуальних освітніх траєкторій залежить від вчасної та правильної діагностичної діяльності. Отже, невід'ємним складником сучасного освітнього процесу має бути психологічна діагностика, що здійснюється з метою отримання інформації про особливості кожної дитини задля побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Особливої значущості набуває така діяльність для інтелектуально обдарованих учнів. Складність такої діяльності пов'язана з тим, що жоден із показників обдарованості не може бути визнаний універсальним. Окрім того, обдарованість не правомірно зводити до наявності певної ознаки (ознак), адже вона є результатом функціонування та розвитку цілісної особистості в певному соціально-культурному контексті [3, С. 32].

Необхідно зауважити, що дослідники звертають увагу на неправомірності ідентифікації інтелектуально обдарованих дітей лише за параметричними методами. Така процедура має охоплювати як кількісні, так і якісні методи діагностики та проходити у формі психолого-педагогічного моніторингу.

З початку ХХ ст. і до сьогодні домінує певний підхід в ідентифікації обдарованості, згідно з яким рішення щодо винятковості дитини приймають на засадах результатів тесту на інтелект. У контексті вищезазначеного необхідно враховувати, що більшість





тестів на визначення інтелекту зорієнтовано на середньовікову норму, а тому вони не завжди є оптимальними для ідентифікації обдарованості. Винятком є Мюнхенська тестова батарея та Берлінський тест структури інтелекту, що задумувалися розробниками як інструмент діагностики обдарованих. Окрім того, під час ідентифікації обдарованості фахівці вважають досить інформативним аналіз профілю здібностей або результатів виконання окремих субтестів. Корисними для виявлення ознак прихованої обдарованості дітей є сучасні версії шкали розумового розвитку Векслера WISC III-R або WISC IV. Необхідно зауважити, що більшість дослідників трактують неординарно високі кількісні показники результатів діагностики інтелекту (такі, що дорівнюють або перевищують  $2\sigma$ ) як можливу інтелектуальну та суміжні види обдарованості (технічну, лінгвістичну тощо). Успішність виконання тестів інтелекту та здібностей широко використовують для ідентифікації обдарованої особистості. З одного боку, це надає можливість прогнозування майбутніх успіхів дитини. Проте бали IQ не можуть бути визнані універсальними та надійними показниками обдарованості [3, С. 15].

Отже, вивчення обдарованої особистості сьогодні є складною теоретичною та методичною проблемою. Більшість учених вбачає її розв'язання в редукціонізмі: оскільки особистість – надто «завеликий» об'єкт, а тому у ньому потрібно спочатку теоретично виокремити деякі частини, але не будь-які, а змістовні, тобто ті, дослідження яких буде адекватним вивченню всієї особистості [21, С. 18].

Сучасні науковці звертають увагу на важливість використання альтернативних процедур виявлення обдарованих дітей, а саме:

- використання різних джерел інформації про досягнення, здібності, інтереси та інші характеристики дітей;
- якісний аналіз даних, особливо помилок у виконанні завдань, зокрема тестових;
- врахування соціального контексту (сім'я, національні та культурні особливості найближчого оточення);
- зважання на розвивальний контекст (особливості програм розвитку і навчання);
- перенесення акценту під час ідентифікації обдарованості з підтвердження обдарованості учня на виявлення його потенціалу і визначення умов, необхідних для реалізації та розвитку цього потенціалу [3, С. 134–135].

Таким чином, у контексті дослідження проблеми обдарованості з початку ХХ ст. до сьогодні науковці перейшли від розуміння обдарованості як високого рівня інтелектуального розвитку до уявлення про обдарованість, як систему, що містить анатомо-фізіологічні задатки, когнітивні, мотиваційні та емоційно-вольові структури і низку інших компонентів. Ефективність діагностичного процесу насамперед залежить від валідності та надійності обраних методів діагностики, а також від кваліфікованості експерта,

який проводить діагностику. Відмінною особливістю обдарованих учнів є їхня орієнтація на саморозвиток і самовдосконалення, схильність до нестандартних способів розв'язання проблем у різних життєвих ситуаціях, тоді як психолого-педагогічний супровід у закладах освіти здійснюється епізодично, припускаючи пасивну позицію учня.

Отже, важливим є перенесення акцентів у психолого-педагогічному супроводі загалом та діагностичній діяльності зокрема, а саме: з вивчення конкретних психологічних якостей, властивостей, станів тощо на дослідження цілісної особистості, яка наділена унікальним внутрішнім світом, а також здатна до саморозвитку та самоздійснення.

### Використані літературні джерела

1. *Mandelman S. D.* Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations / S. D. Mandelman, M. Tan, A. M. Aljughaiman, E. L. Grigorenko // *Learning and Individual Differences*. – 2010. – Vol. 20. – P. 287–297.
2. *Холодная М. А.* Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития / М. А. Холодная // *Психологический журнал*. – 2011. – Т. 32. – № 5. – С. 69–78.
3. *Щебланова Е. И.* Неуспешные одаренные школьники / Е. И. Щебланова. – 2-е изд. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 245 с.
4. *Guilford J. P.* The nature of human intelligence / J. P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 538 p.
5. *Torrance E. P.* The search for satorie creativity / E. P. Torrance. – N.Y. : The creative education foundation, Inc, 1979. – 219 p.
6. *Бабаева Ю. Д.* Психологический тренинг для выявления одаренности / Ю. Д. Бабаева. – М. : Мол. гвардия, 1997. – 278 с.
7. *Heller K. A.* Individual (learning and motivational) needs versus instructional conditions of gifted education / K. A. Heller // *High ability studies*. – 1999. – Vol. 10. No. 1. – P. 9–21.
8. *Сибгатуллина И. Ф.* Диссинхрония психического развития интеллектуально одаренных детей и подростков : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / И. Ф. Сибгатуллина. – Сочи, 2002. – 430 с.
9. *Холодная М. А.* Психологические механизмы интеллектуальной одаренности / М. А. Холодная // *Вопросы психологии*. – 1993. – № 1. – С. 31–39.
10. *Ильин Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
11. *Sternberg R.* Giftedness as developing expertise / R. J. Sternberg ; Ed. by K. Heller et al. // *International handbook of giftedness and talent*. – Amsterdam : Elsevier science, 2000. – P. 55–66.
12. *Sternberg R.* Wisdom, intelligence and creativity synthesized / R. J. Sternberg. – N.Y. : Cambridge university press, 2003. – 235 p.
13. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.



14. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер, И. Д. Вильямс, – 2007. – 512 с.

15. Волощук І. С. Обдарованість: сутність і типологія / І. С. Волощук // Сучасний погляд на обдарованість та розвиток талантів : матеріали Міжнар. наук.-практ. семінару (13–14 трав. 2009 р., м. Київ). – Київ : ІОД, 2009. – С. 118–131.

16. Sternberg R. J. 21 Ideas: A 42-Year Search to Understand the Nature of Giftedness / R. J. Sternberg // Roeper Review. – 2018. – Vol. 40. – No. 1. – P. 7–20.

17. Холодная М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта / М. А. Холодная. – Киев : УМК ВО, 1990. – 75 с.

18. Gottfried A. W. The Fullerton Longitudinal Study: A Long-Term Investigation of Intellectual and Motivational Giftedness / A. W. Gottfried, A. E. Gottfried, D. W. Guerin // Journal for the Education of the Gifted. – 2006. – Vol. 29 (4). – P. 430–450.

19. Звонарева О. В. Психолого-педагогическое сопровождение индивидуально-образовательной траектории развития интеллектуально одаренных детей дошкольного возраста / О. В. Звонарева // Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества. – М., 2007. – Т. 2. – С. 25.

20. Francis R. Intellectual Giftedness and Psychopathology in Children and Adolescents / R. Francis, D. J. Hawes, M. Abbott // Exceptional Children. – 2016. – Vol. 82. – Issue 3. – P. 279–302.

21. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. – 430 с.

## References

1. Mandelman, S. D. Tan, M., Aljughaiman, A. M., & Grigorenko E. L. (2010). *Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations*. Learning and Individual Differences. 20. 287-297 [in Russian].

2. Kholodnaia M. A. (2011). *Evolutsiya yntellektualnoi odarennosti ot detstva k vzroslosti: effekt unversy razvytiya* [Evolution of the Newtonian Odrannosty, from the Detroit of the Enlightenment: the Effect of the Enlightenment]. *Psikhologicheskyy zhurnal. – Psychological journal*. Vol. 32. 5, 69-78 [in Russian].

3. Shechblanova, E. Y. (2013). *Neuspeshnye odarennye shkolnyky* [Unsuccessful Gifted Schoolchildren]. Moscow [in Russian].

4. Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. N.Y.: McGraw-Hill.

5. Torrance, E. P. (1979). *The search for satorie creativity*. N.Y.

6. Babaeva, Yu. D. (1997). *Psikhologicheskyy trenynh dlia vyiavleniya odarennosti* [Psychological Training for Detection of Giftedness]. Moscow [in Russian].

7. Heller, K. A. (1999). Individual (learning and motivational) needs versus instructional conditions of gifted education. *High ability studies*. Vol. 10. 1, 9-21.

8. Sybhatullina, Y. F. (2002). *Dyssynkroniya psykhycheskoho razvytiya yntellektualno odarennykh detey y podrostkov* [Dissynkronia of the mental development of intellectually gifted children and adolescents]. Sochy [in Russian].

9. Kholodnaia, M. A. (1993). *Psikhologicheskyye mekhanizmy yntellektualnoi odarennosti* [Psychological mechanisms of intellectual giftedness]. *Voprosy psykholohyy. – Questions of psychology*. 1, 31-39. [in Russian].

10. Ylyn, E. P. (2009). *Psykholohiya tvorchestva, kreatyvny, odarenny* [Psychology of Creativity, Creativity, Giftedness]. St. Peterburg. [in Russian].

11. Sternberg, R. (2000). Giftedness as developing expertise. K. Heller et al. (Ed.). *International handbook of giftedness and talent*. Amsterdam : Elsevier science. 55-66.

12. Sternberg, R. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. N.Y.: Cambridge university press.

13. Kholodnaia, M. A. (2002). *Psykholohiya yntellekta: paradoksy yssledovaniya* [Psychology of Intellect: Paradoxes of the Study]. St. Peterburg. [in Russian].

14. Hardner, H. (2007). *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennoho yntellekta* [The structure of the mind: the theory of multiple intelligence]. [in Russian].

15. Voloshchuk, I. S. (2009). *Obdarovanist: sutnist i typolohiia* [Giftedness: essence and typology]. *Suchasnyi pohliad na obdarovanist ta rozvytok talantiv – Modern view on giftedness and development of talents*. Kyiv, 118-131 [in Ukrainian].

16. Sternberg, R. J. (2018). *21 Ideas: A 42-Year Search to Understand the Nature of Giftedness*. Roeper Review. Vol. 40. 1, 7-20.

17. Kholodnaia, M. A. (1990). *Kohnytyvnye styly kak proiavlenye svoeobrazyia yndyvudualnoho yntellekta* [Cognitive styles as a manifestation of the individuality of the individual intellect]. Kiev [in Russian].

18. Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., & Guerin, D. W. (2006). The Fullerton Longitudinal Study: A Long-Term Investigation of Intellectual and Motivational Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 29 (4). 430-450.

19. Zvonareva, O. V. (2007). *Psykholoho-pedahohycheskoe soprovozhdenye yndyvudualno-obrazovatelnoi traektoriy razvytiya yntellektualno odarennykh detey doskolnoho* [Psychological and pedagogical accompaniment of the individual educational trajectory of the development of intellectually gifted children of preschool age]. Moscow. Vol. 2, 25 [in Russian].

20. Francis, R., Hawes, D. J., & Abbott M. (2016). *Intellectual Giftedness and Psychopathology in Children and Adolescents*. Exceptional Children. Vol. 82. 3. 279-302.

21. *Osobystist u rozvytku: psykholohichna teoriia i praktyka* [Personality in development: psychological theory and practice] (2015). (Ed.) Maksymenka, S. D., Zlyvkova, V. L., & Kuzikovo, S. B. Sumy [in Russian].

## Melnyk Maryna

### THEORETICAL APPROACHES TO STUDY OF INTELLECTUAL GIFTEDNESS

*The article analyzes theoretical approaches to the study of intellectual giftedness, describes its structure, types of intellectually gifted people. The evolution of views on the problem of intellectual giftedness diagnostics have been considered: making the connection between*



*giftedness and high level of intelligence; interpretation of giftedness as a combination of intelligence, creativity and personality traits; understanding the giftedness as externally manifested success; taking into consideration the micro- and macro environment of development. The article describes basic approaches of the identification of intellectually gifted personality. It emphasizes on the diversity of manifestations of giftedness in general and intellectual giftedness in particular. The cognitive and personality features of intellectually gifted students, which distinguish them from the student's community, have been considered in the article. The emphasis is placed on the importance of using alternative procedures for the identification of gifted children. In particular, the change from the study of specific psychological qualities, properties, states, etc. to the study of personality in general, endowed with a unique inner world, capable of self-development and self-realization. It is important to shift the emphasis on the psychological and pedagogical support in general and diagnostic activities in particular. This ensures the focus on the study of specific psychological qualities, properties, states for the evaluation of integral personality, endowed with a unique inner world and also capable of self-development and self-realization.*

**Key words:** *giftedness; intellectual giftedness; psychological diagnostics; diagnostics of intellectual giftedness.*

Мельник М. Ю.

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

*В статье осуществлен анализ теоретических подходов к изучению интеллектуальной одаренности. Описаны ее структура, типы интеллектуально одаренных людей. Рассмотрена эволюция взглядов на проблему диагностики интеллектуальной одаренности: отождествление одаренности с высоким уровнем интеллекта; понимание одаренности как сочетания интеллекта и креативности; трактовка одаренности как сочетание интеллекта, креативности и личностных особенностей; понимание одаренности как внешне проявленных успехов; учет микро- и макросреды развития. Описаны основные подходы к идентификации интеллектуально одаренной личности. Рассмотрены когнитивные и личностные особенности интеллектуально одаренных учащихся. Акцентируется внимание на важности использования альтернативных процедур выявления одаренных детей.*

**Ключевые слова:** *одаренность; интеллектуальная одаренность; психологическая диагностика; диагностика интеллектуальной одаренности*

*Стаття надійшла до редколегії 3 вересня 2018 року*