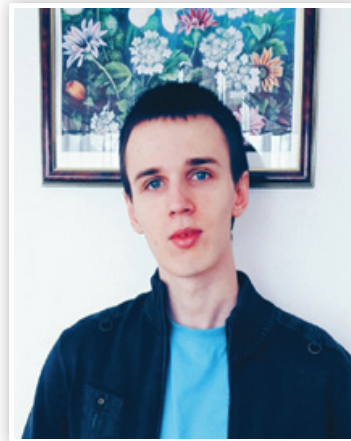


**Іван Степанович Волощук,**

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

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

**Олександр Сергійович Шуленок,**

доктор філософії в галузі гуманітарних наук,
науковий співробітник відділу інноваційних
технологій в освіті обдарованих,
Інститут обдарованої дитини НАПН України,
м. Київ, Україна

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

УДК 376.54

DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-4\(95\)-10-17](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-4(95)-10-17)

РОЛЬ СТАНДАРТИЗОВАНИХ ТЕСТІВ ІНТЕЛЕКТУ В ДІАГНОСТИЦІ ОБДАРОВАНОСТІ

Анотація.

Історично склалося так, що обдарованих індивідів виявляли і досі виявляють за результатами обстеження їхнього інтелекту. Звісно, ідеться про загальну обдарованість, яку часто синонімічно називають інтелектуальною. За таких обставин проблеми обстеження інтелекту автоматично трансформуються в проблеми діагностики обдарованості. У статті показано, що жоден тест інтелекту не дає стовідсотково об'єктивних результатів щодо його рівня, а отже, не слугує валідним інструментом для діагностики обдарованості. Окрім того, обдарованість – це не лише певний рівень інтелекту, а й низка інших важливих психічних параметрів особистості. Якщо вести мову про спеціальну обдарованість, то тут це більше незвіданого, ніж звіданого.

Ключові слова: здібності; інтелект; загальна обдарованість; спеціальна обдарованість; діагностика.

Тести інтелекту періодично наштовхуються на жорстку критику. Зокрема зазначається, що учні з меншин та економічно незахищені учні зазвичай отримують нижчі бали за результатами використання традиційних тестів інтелекту, аніж інші учні, а отже, часто недостатньо представляються в програмах для обдарованих і талановитих, до яких відбирають на підставі набраного балу в процесі тестування.

Окрім того, деякі критики висловлюють занепокоєння, що розробники широко використовуваних тестів IQ не керуються правдоподібною теорією того, як насправді працює мозок, і точно не обстежують конструкти, які репрезентують інтелект.

Іншою важливою проблемою є непослідовне використання тестів. Деякі шкільні округи знач-

ною мірою або навіть виключно покладаються на стандартизовані результати тестування IQ у процесі діагностики обдарованості, тоді як інші округи використовують багатовимірну процедуру, у якій результати тестування розглядають лише як частину набагато ширшої картини здібностей дитини. Противники ідентифікації обдарованості виключно на основі IQ зазначають, що ці тести можуть оцінювати лише вузький діапазон здібностей, нехтуючи сильними сторонами дитини в таких інших сферах, як просторове мислення чи неакадемічні здібності, які, звісно, є конструктами інтелекту.

Можливість брати до уваги лише один показник, безперечно, спрощує процес діагностики та відбору. Однак сьогодні, як і в минулому, більшість відповідальних рішень не приймаються з

використанням лише однієї оцінки шляхом використання лише одного інструменту. Ще в першій половині ХХ ст. Л. Холлінгворт наголошувала на необхідності збору інформації з різних джерел під час прийняття рішень щодо обдарованості.

Більш ніж будь-коли, поточна філософія тестування наголошує на важливості використання різноманітних підходів до діагностики обдарованості, які можуть виявити здібності, які самі собою тести інтелекту не виявляють. Такий «багатовимірний» процес також обумовлений багатьма векторами, за якими дитина може розглядатися як виняткова, тобто спеціально обдарована.

50-річне дослідження індивідів із раннім розвитком математичних здібностей, яке розпочалося в 1971 р. під керівництвом Дж. Стенлі, і до керівництва яким долучилися Любінські та Бенбоу в 1991 р., є доказом зазначеного вище. Деякі з останніх досліджень доктора Любінські зосереджені на учнях із просторовими здібностями, які демонструють їх у невербальних ідеях та візуалізації. Проте, як констатує зазначений автор, майбутні архітектори, фізики та творчі митці є недостатньо обслуговуваним населенням, частково через те, що їхні здібності важко визначити за допомогою інструментів оцінювання, які використовуються в багатьох практиках із пошуку обдарованих.

Загалом у США на федеральному рівні вважають, що діти із видатними здібностями демонструють потенціал на надзвичайно високому рівні у порівнянні з іншими дітьми їхнього віку. Ці діти проявляють високі здібності в інтелектуальній діяльності та різних творчих сферах, мають незвичайні лідерські якості чи досягають успіху в певних наукових галузях. Вони потребують послуг або заходів, які зазвичай не надаються закладами освіти. Видатні здібності притаманні дітям з усіх культурних середовищ, з усіх економічних верств і в усіх сферах людської діяльності. Окрім того, багато штатів мають власні визначення, які переважно широкі. Наприклад, штат Індіана перераховує різні сфери, у яких дитину можна визначити як обдаровану.

Наведені вище визначення пояснюють необхідність використання різноманітних методів для оцінки сфер, у яких дитина може демонструвати підвищені здібності [1]. Лідер у питаннях тестування Дж. Саттлер зазначає, що типова система для виявлення обдарованих дітей, швидше за все, має включати, окрім тестування, звіти батьків і вчителів про поведінку дитини, огляд її творчих робіт, безпосереднє спостереження за дитиною професіоналом.

Такі тести мають свої переваги. Тести, що призначені для індивідуального використання, зокрема шкала інтелекту Векслера для дітей, третє видання (WISC-III), і Стенфорд–Біне, четверте видання (SB-IV), були ґрунтовно досліджені та

проаналізовані. Хоча їх теоретичні засади не цілком узгоджуються з деякими поглядами на інтелект, проте історично вони були досить хорошими провісниками шкільних досягнень. Ці тести є дуже надійними – вони дають подібні результати, якщо проводити тестування, скажімо, з інтервалом у декілька місяців. Їх вивчали та вдосконалювали протягом багатьох років чи десятиліть за участі тисяч дітей. Таким чином, тести інтелекту можуть надати і надають цінну інформацію щодо здібностей дитини, і, попри певну критику, вони досі широко використовуються для прийняття рішень щодо діагностики обдарованості, розміщення обдарованих учнів, а також учнів із навчальними вадами та розумово відсталих. Оскільки ці тести стандартизовані та ретельно досліджені, то часто сприймаються як мірило відповідальності в процесі діагностики та ідентифікації. Для деяких індивідів наявність балу завдяки використанню стандартизованого інструменту може зробити процес прийняття рішень легшим і менш відносним. Окрім того, надійні статистичні властивості тестів, імовірно, призвели до їх використання в рішеннях, де на карту ставляться питання підзвітності та державного фінансування. Однак, як ми побачимо далі, тести IQ завжди варто розглядати в контексті більш ретельного процесу обстеження. Після того, як вчитель або батьки звернули увагу на виняткові здібності учня, він, швидше за все, братиме участь у деяких або всіх процедурах оцінювання, перелічених вище. Хоча це лише частина загального процесу оцінювання, індивідуальні тести IQ все ж мають певну вагу в процесі прийняття рішень. Попри певну критику та обмеження індивідуальних тестів інтелекту, вони можуть відігравати важливу роль у ідентифікації обдарованих осіб. Для прийняття таких рішень ніколи не варто покладатися на жоден інструмент оцінювання. Проте тести інтелекту, застосовувані як частина комплексної багатогранної процедури, все ж можуть давати корисну інформацію.

Через занепокоєння щодо практики ведення записів про учнів федеральний уряд прийняв Закон про права сім'ї на освіту та конфіденційність (FERPA) у 1974 році. Мета цього закону полягає в тому, щоб батьки та опікуни мали доступ до записів про своїх дітей, а заклади освіти не передавати інформацію іншим особам без їхнього дозволу. Недотримання цих вказівок може призвести до втрати федерального фінансування закладом освіти. Відповідно до FERPA, сім'ї мають законне право змінити інформацію, яка, на їхню думку, є неправдивою у файлі їхньої дитини. Передбачена також апеляція, якщо батьки та заклад освіти не доходять спільної думки. Окрім того, персонал закладу освіти зобов'язаний своєчасно пояснити результати оцінювання дитини у зрозумілий спосіб. Наприклад, якщо місцевий шкільний психолог використовує технічний

жаргон, з яким батьки не знайомі, вони мають право просити та очікувати роз'яснення.

Батьки зазвичай є найрішучішими захисниками освіти своїх дітей. Педагоги часто звертаються до батьків щодо доцільності оцінити їхню дитину на обдарованість. В інших випадках батьки можуть відчувати, що їхня дитина, мабуть, є винятковою в інтелектуальному або академічному плані, і вважають, що доступ до освітніх послуг для обдарованих дітей буде для неї прийнятним. В обох випадках батькам радять розглянути пропозицію щодо тестування та зважити на представлене нижче.

По-перше, батьки мають проявити терпіння до процесу оцінювання. Часто заклад освіти враховує бажання батьків, обговорюючи допуск дитини до програми для обдарованих дітей. Навіть якщо цього не станеться, потрібно усвідомити кількість претендентів, яких шкільний персонал відсіює, намагаючись бути справедливим щодо таких рішень. Такий обсяг інформації та різноманітність залучених людей змушують бути терплячими до процесу. Важко не продовжувати процес, особливо тому, що на кону освіта дитини. Однак сильна адвокація може здаватися значними вимогами з точки зору закладу освіти, створюючи атмосферу, у якій кожна сторона схильна розглядати іншу як перешкоду, якої варто уникати, а справжня мета – найкращі інтереси учня – ставиться під загрозу.

По-друге, батьки можуть вимагати, щоб їхню дитину оцінив фахівець поза шкільною системою. Це може бути тому, що вони вважають, що заклад освіти не реагує на потреби їхньої дитини, або процес триватиме надто довго, якби це відбувалося через шкільну систему. У таких випадках батькам варто зважати на кваліфікацію психолога-тестувальника. Попри те, що в більшості районів можна знайти різноманітні навчальні центри та компанії з оцінювання освіти, вони можуть надати лише базові результати тестування. Тоді батькам залишається самостійно пояснювати керівництву закладу освіти значення результатів. Натомість варто шукати ліцензованих психологів, які спеціалізуються на роботі з дітьми та розуміють проблеми і процедури, що пов'язані з виявленням обдарованих учнів. Іншими хорошими ресурсами для послуг із тестування є місцеві університети, які можуть надавати такі послуги. Звертаючись за послугами тестування до сторонніх спеціалістів, батьки мають повідомити персонал школи про свої наміри оцінити сильні сторони їхньої дитини. Так само важливо бути відвертим і чесним з будь-яким стороннім фахівцем, щоб вони розуміли точні причини тестування та були впевнені, що повідомляють результати тестування як батькам, так і персоналу закладу освіти.

По-третє, батькам пропонується ставити запитання щодо процесу тестування. Окрім того, що

відповіді на ці запитання допоможуть батькам бути поінформованими, вони заспокояться, а це відчує їхня дитина. Особа, яка проводить тестування, також усвідомлює особисту участь батьків у процесі, що може полегшити передачу результатів після завершення тестування.

Доречно звернути увагу, що навіть у США нині діти, які визнані обдарованими, не користуються тим самим рівнем гарантій щодо спеціалізованого оцінювання та організації освітнього процесу, як діти з обмеженими можливостями. Однак батькам важливо проконсультуватися з місцевим шкільним округом, щоб дізнатися, які положення щодо освіти обдарованих осіб можуть бути передбачені місцевою чи державною політикою. Наприклад, штат Пенсильванія є досить прогресивним штатом у виявленні та вихованні обдарованих учнів. Його кодекс оцінювання та навчання обдарованих учнів тісно пов'язаний із правами та послугами для дітей з виявленими вадами. Подібним чином заклади освіти чи шкільні округи можуть прийняти власну політику щодо того, як найкраще виявляти та навчати обдарованих учнів.

Паралельно з рекомендаціями для батьків і педагогів стосовно практики діагностики обдарованості, психологи продовжують працювати над розробленням принципово інших засад діагностики та ідентифікації обдарованих. Щоб зрозуміти новітні концепції, важливо зрозуміти, чим вони відрізняються від деяких традиційних концепцій інтелекту.

Р. Стернберг пройшов свій перший тест на IQ, будучи учнем початкових класів. З його власної розповіді, будучи жертвою хвилювання, він отримав низький бал IQ і був обтяжений цим результатом на початку навчання в школі. Його вчителі протягом перших трьох років його шкільного навчання мало від нього очікували. Лише втручання вчителя четвертого класу, який відмовився від тестів, поставило його на шлях високих досягнень і успіху. Усе змінилося, коли його вчителька побачила, що він має потенціал, і заклала його працювати краще. Завдяки її підтримці він став успішним студентом і закінчив Єльський університет з відзнакою. Особистий досвід Стернберга з тестуванням інтелекту в початковій школі спонукав його створити власний тест інтелекту для 7-го класу. Він випадково знайшов у місцевій бібліотеці тест Стенфорд–Біне і з ненавмисною зухвалістю почав проводити тестування зі своїми однокласниками. Незабаром з'явився його власний тест – тест Стернберга розумових здібностей (STOMA). Наступними роками він відзначився в багатьох сферах психології, опублікувавши впливові теорії, що стосуються інтелекту, творчості, мудрості, стилю мислення, любові та ненависті.

Зараз професор Єльського університету Стернберг бореться проти гегемонії g-центричних

теорій інтелекту. Фундаментальною в теорії інтелекту Стернберга є ідея про те, що інтелект презентується здібностями, а не фіксованими характеристиками індивіда. Традиційні визначення інтелекту концептуалізують його загальний конструкт під назвою *g*, який вимірюється тестами IQ та подібними стандартизованими тестами, зокрема SAT. Вважається, що цей загальний конструкт залишається практично постійним протягом дорослого життя. Хоча це визначення широко поширене в психології, воно не є загальновишараним теоретиками та дослідниками інтелекту. Той факт, що *g* зріс за декілька десятиліть і що на продуктивності розуму сильно позначається контекст, спонукали психологів стверджувати, що феномен інтелекту варто переосмислити як здатність діяти, яка складається з багатьох конструктів поза опрацюванням інформації. Стернберг стверджує, що інтелект не лише розвивається і залежить від контексту, а й зауважує, що традиційні вимірювання інтелекту (тести IQ) охоплюють лише частину того, що означає бути розумним. Науковець визначає це як здатність гнучко й ефективно адаптуватися до навколишнього середовища. Щоб досягти успіху в житті, людям потрібні не просто аналітичні здібності, а й творчі та практичні здібності. Щоб обстежити практичний інтелект, Стернберг покладається на концепцію під назвою неявне знання, ведучи мову про три характеристики неявного знання:

- процедурне, а не фактичне знання, що означає, що це знання про те, як щось зробити, а не знання про щось;

- зазвичай таке знання набувається без допомоги інших або явних інструкцій;

- знання про речі, які особисто важливі для учня.

Як наслідок, Стернберг розробив предметно-спеціальні тести неявних знань, що базуються на ситуаціях, з якими людина може зіткнутися в реальному світі. Вважається, що ті, кого вважають експертом і лідером у своїй галузі, отримали більше неявних знань у цій галузі. Стернберг стверджує, що тест неявних знань є кращим прогностичним показником кар'єрного успіху, аніж показник *g*, або принаймні найкращим вторинним предиктором кар'єрного успіху після врахування *g*. Люди, які мають більші навички в отриманні неявних знань, як стверджує науковець, краще справляються з різними сферами, включаючи продажі, управління бізнесом, військово-керівництво тощо. Разом із тим, критика та теоретичні виклики конструкта практичного інтелекту надходять з декількох джерел [2]:

- Стернберг був нечітким у поясненні терміна і дещо розкутим у його використанні;

- Стернберг також визнає, що необхідна подальша теоретична робота, щоб відповісти на базові запитання: як набуваються неявні знання, чи можна розвивати здібності, які ведуть до набуття

неявних знань, чи практичний інтелект є загальною здатністю, яку людина переносить у різні контексти чи повністю визначається з точки зору конкретних сфер, у яких людина отримує неявні знання?

Хоча погляди на оцінку практичного інтелекту є інтуїтивно розумними, Стернберг стверджує, що натуралістичний підхід є «психометричним кошмаром». Кількісно оцінити ефективність такого роду оцінок важко, об'єктивність сумнівна, а культурна упередженість досі залишається проблемою. Точні дані є науковим «золотим стандартом», а психометрична надійність постає необхідною умовою. Тому Стернберг вагається підтримати цей підхід до оцінки практичного інтелекту на тій підставі, що ми просто замінимо одну помилкову систему обстеження підходом, який є настільки ж проблематичним. Останні дослідження на основі теорії множинного інтелекту надають докази на підтримку стурбованості Стернберга щодо психометричної якості методу обстеження практичного інтелекту [3].

Не викликає сумніву той факт, що двома найбільш широко використовуваними стандартизованими тестами інтелекту є шкали Векслера та Стенфорд–Біне. Обидва інструменти психометрично обґрунтовані, але Х. Гарднер вважає, що ці тести обстежують лише лінгвістичний і логічно-математичний інтелект. Згідно зі словами Гарднера, сучасного психометричного підходу до обстеження інтелекту недостатньо. На його думку, оцінювання має ширшу сітку для більш точного вимірювання когнітивних здібностей людини. Гарднер пропонує декілька вдосконалень для розроблення методів оцінки. Перш ніж перераховувати ці вдосконалення, важливо зрозуміти те, як Гарднер визначає оцінювання. На його думку, мета оцінювання має полягати в отриманні інформації про навички та потенціал окремих осіб, а також у наданні корисного зворотного зв'язку окремим особам і суспільству загалом. Окрім того, Гарднер розрізняє тестування та оцінювання. Оцінювання виявляє інформацію про здібності особи в контексті фактичної продуктивності, а не за допомогою офіційних інструментів у деконтекстуальному середовищі.

Він також стверджує, що оцінювання є природною частиною навчального середовища. У такому випадку оцінювання вбудовується в навчальну ситуацію, подібно до постійного оцінювання навичок, яке відбувається під час навчання, або самооцінювання, що відбувається в експертів, які засвоїли стандарт продуктивності, заснований на попередніх вказівках учителів. На думку Гарднера, екологічна обґрунтованість традиційних тестів інтелекту є сумнівною. 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. Інструменти для обстеження інтелекту, згідно з переконанням Гарднера, мають бути «справедливими». Він констатує, що нам потрібно зменшити упередження щодо обстеження інтелекту шляхом фіксації логічно-математичних і лінгвістичних здібностей і перейти до більш прямого і конкретного розгляду інтелекту (наприклад, оцінка просторового інтелекту за результатами того, як індивід орієнтується в незнайомій місцевості). Причому Гарднер визнає, що такий підхід до оцінювання може бути важко реалізувати.

Окрім того, Гарднер наголошує на двох додаткових моментах щодо оцінювання, які є критичними. Перший полягає в тому, що оцінка інтелекту має охоплювати декілька показників. Покладаючись на єдиний показник IQ за WISC-III (шкала інтелекту Векслера для дітей) без обґрунтування висновків із використанням інших джерел даних робить окремому обстежуваному ведмежу послугу та дає недостатню інформацію для тих, хто проводить втручання. По-друге, усі оцінки та втручання, що впливають із них, мають враховувати індивідуальні відмінності та рівні розвитку. Нарешті, Гарднер виступає за оцінювання з першочерговою метою допомогти учням, а не класифікувати чи ранжувати їх [4].

Прикладом такого розширеного погляду може бути теорія множинного інтелекту Гарднера. За останні двадцять років теорія набула значного поширення. Гарднер виокремлює принаймні вісім окремих сфер, у яких учень може бути особливо вправним. Прихильникам цієї теорії подобається те, як вона розширює мережу з точки зору виявлення більшої кількості сфер, у яких учень може бути обдарованим, а отже, у тому, скільки різних дітей можна залучити до спеціальних програм для обдарованих. Це має особливе значення для ідентифікації вихідців із меншин, які традиційно недостатньо ідентифікувалися за допомогою традиційних підходів. Дехто вважає, що розширений погляд на інтелект потрібно покласти в основу процесу тестування. Проте, критики теорії Гарднера стверджують, що вона не повністю підтверджується статистичними вимірюваннями.

Теорія PASS забезпечила теоретичну основу для розроблення в 1997 р. тесту обстеження інтелекту – Система когнітивної оцінки Наглієрі–Даса (CAS). Цей тест призначений для оцінки інтелектуального функціонування людини, надання інформації про сильні та слабкі когнітивні сторони в кожному з чотирьох процесів. Такий акцент на процесах (а не на здібностях) робить його корисним для диференціальної діагностики. На відміну від традиційних тестів на IQ, CAS здатен діагностувати проблеми з навчанням і синдром дефіциту уваги.

А. Кауфмен разом з Н. Кауфмен з-поміж багатьох тестів обстеження інтелекту розробили Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC), Kaufman Test of Educational Achievement (K-TEA), Kaufman Brief Intelligence Test (K-BIT), удосконалені версії цих тестів (KABC-II, KTEA-II, KBIT-2), а також Kaufman Adult and Adolescent Intelligence Test (KAIT). Аналізуючи практику діагностики інтелекту за допомогою тесту Векслера, зазначені автори констатують, що отримані в результаті діагностичної процедури бали нічого не варті, адже потрібна інтерпретація тестового балу в широкому, але індивідуалізованому контексті. Так, під час процедури тестування важливо зафіксувати поведінку обстежуваного та стратегії розв'язування ним задач. Окрім цього, А. Кауфмен і Н. Кауфмен зазначають, що якщо дехто забажає звизити спектр здібностей, щоб зробити методіку більш відповідною концепції загального інтелекту, то неодмінно втрачається дещо, що притаманне інтелектуальній поведінці людини в повсякденному житті. Попри це, потрібно зазначити, що автори не борються за чистоту *g*-фактора. Навпаки, вони навмисне використовують змішані шкали, які, на їхню думку, найкраще передають відображення людиною світу.

Діагностика обдарованості ускладнюється також ефектом Флінна, який пов'язаний із тим фактом, що показники IQ землян змінюються з часом. Аналізуючи результати тестування IQ у різних груп населення за останні 60 років, Дж. Флінн виявив, що показники IQ збільшуються від покоління до покоління [5]. Це явище отримало назву «ефект Флінна». Дослідники ще не дали відповіді на багато запитань стосовно того, чому має місце цей ефект. Насамперед аналіз показує, що зростання IQ неоднакове для різних країн. Загалом зростання коливається від 5 до 25 пунктів для двох наступних поколінь. Схоже, що найбільший приріст спостерігається з використанням тестів, які обстежують текучий інтелект (*Gf*), а не кристалізований інтелект (*Gc*).

Такі тести, як матриці Равена, норвезькі матриці, бельгійські форми, тест Дженкінса та тест Хорна, є прикладами тестів, які спрямовуються на обстеження текучого інтелекту. Ці тести концентруються на розв'язанні проблем і намагаються звести до мінімуму залежність відповідей від конкретних навичок або знайомства зі словами та символами. Вони в середньому показують збільшення IQ приблизно на 15 пунктів за покоління. Свого часу зазначалося, що саме з використанням цих тестів (тобто «освітньо знижених») ми не очікуємо підвищення балів, якщо причиною підвищення IQ є освітні фактори.

Тести Векслера і Біне та суто вербальні тести обстежують кристалізований інтелект на додаток до текучого інтелекту. Деякі запитання в цих тестах спрямовані на здатність розв'язувати про-

блеми, а інші обстежують таку засвоєну інформацію, як словниковий запас і математичні навички. Підвищення IQ за результатами використання цих тестів є більш помірним, у середньому приблизно на 9 балів за покоління.

Отримані дані спонукали поставити декілька запитань. Що насправді обстежується тестами інтелекту? Якою мірою тести інтелекту відображають результати навчання? Якою мірою можна трактувати результати обстеження в термінах рівня інтелекту, якщо насправді може обстежуватися інший конструкт, який корелює з інтелектом? Відповідей на ці запитання досі не знайдено. А отже, немає однозначної відповіді на запитання стосовно приросту інтелекту від покоління до покоління.

Дірі обговорює слабкі сторони можливих пояснень, ілюструючи складність ефекту Флінна. На його думку, гіпотеза, яка найкраще відповідає результатам, полягає в тому, що тести IQ не вимірюють інтелект, а скоріше – вони обстежують конструкт, який корелює зі слабким причиново-наслідковим зв'язком з інтелектом [6]. Це, безперечно, ускладнює використання результатів обстеження інтелекту в діагностиці обдарованості.

Оскільки IQ населення з часом підвищується, то тести інтелекту необхідно постійно перестандартизовувати, щоб суб'єкти не оцінювалися з використанням застарілих і неточних норм у процесі діагностики їхньої обдарованості. Окрім того, використання застарілих норм IQ може спричинити проблеми під час порівняння результатів тестування. Флінн документує приклад, коли результати обстеження групи китайських американців порівнювалися з результатами попереднього покоління білих американців. Ця проста помилка спонукала дослідників повірити, що вони працювали з «елітною групою», тоді як насправді вони працювали з групою успішних людей у порівнянні з їхніми однолітками [7]. В іншому випадку, задокументованому Флінном, показники IQ порівнювали зі застарілими нормами, щоб невірно показати значне збільшення IQ дітей, усиновлених у «хороші» домівки, стосовно їхніх біологічних матерів.

Окрім зазначеного, поширеною є гіпотеза, що з віком люди втрачають в інтелекті [8]. Це припущення спричинене порівнянням результатів IQ-тестів літніх людей із сучасною молоддю. Однак, якщо порівнювати показники IQ молоді з показниками літніх людей, які вони мали півстоліття тому, то втрати IQ з віком є мінімальними. В останньому прикладі Флінн пояснює, що WISC, тест інтелекту, який широко використовується в США, не стандартизувався впродовж 25 років (між 1947 і 1972 рр.). Порівняння показників IQ із застарілими нормами призвело до того, що кількість дітей, офіційно класифікованих як розумово відсталі, впало з 8,8 млн у 1947 р. до 2,6 млн у 1972 році [9].

Загалом ефект Флінна ілюструє складність порівняння результатів тестування, розведених у часі, але він мало говорить про валідність тестів протягом певного періоду часу [10].

Проблему використання чинних тестів інтелекту з метою діагностики обдарованості підсилюють результати аналізу, виконаного Гернштайном і Мюрреєм. Усі стандартизовані тести академічних досягнень певною мірою вимірюють загальний конструкт, але тести IQ, спеціально розроблені з цією метою, роблять це найточніше. Показники IQ насамперед збігаються з тим, що ми маємо на увазі, коли вживаємо слово «розумний» у повсякденному житті. Показники IQ стабільні, хоча й не ідеально, протягом більшої частини життя людини. Правильно проведені тестування IQ не є явно упередженими щодо соціальних, економічних, етнічних чи расових груп. Автори «Дзвонової кривої» констатують, що тести IQ можуть бути найважливішим індикатором потенційного успіху співробітника і тому мають бути дозволені в процесі найму на роботу. Загалом, автори зазначеної праці визнають, що існують три основні школи психометричної інтерпретації і що лише одна підтримує їхню точку зору на g та IQ. І з цим можна було б погодитися, якби Гернштайн і Мюррей обмежилися науковою проблемою і не торкалися соціальних питань інтелектуальної стратифікації суспільства. Вони посилаються на роботу А. Йенсена щодо вимірювання часу реакції та расових відмінностей, у зв'язку з чим отримують відповідь, що цитована стаття Йенсена представляє дані для чорношкірих і білих як для часу простої реакції, так і для часу реакції в ситуації вибору для трьох різних елементарних когнітивних завдань. Попри твердження Гернштайна та Мюррея, результати не є послідовними. Проста реакція вимагає від суб'єкта якнайшвидшої дії на заданий стимул, реакція в ситуації вибору вимагає по-різному реагувати на різні подразники, оскільки вони представлені в непередбачуваному порядку. Кажуть, що така реакція є когнітивно більш складною та потребує більшого опрацювання інформації, аніж проста реакція. Коли Йенсен, застосувавши реакцію як міру расової різниці в інтелекті (1975 р.), стверджував, що чорні та білі не відрізняються швидкістю в простій реакції, але білі, з їх вищим інтелектом, швидші в реакції на вибір, він безперервно повторював це твердження, відмовляючись надати неопрацьовані дані свого дослідження для перевірки. У 1984 р. він не зміг повторити свій попередній висновок у новому дослідженні. У ще більш новому дослідженні (1993 р.) Йенсен заявляє про «очевидну аномалію», що чорношкірі дещо швидші в ситуації вибору, ніж білі. Як не дивно, є дані, які вказують на те, що існує зв'язок у кожній расі між IQ і соціально-економічним статусом (СЕС). Гернштайн і Мюррей докладають величезних зусиль, щоб показати, що низький IQ є причиною низького СЕС, а не навпаки. Використання

даних обстеження інтелекту приховує в собі небезпеку соціального характеру, а діагностика обдарованості, виявлення обдарованих щільно пов'язана з соціальними аспектами життя суспільства.

Насамкінець варто зауважити, що П. Сімондз підкреслив важливість неінтелектуальних компонентів в оцінці особистості та діагностиці її обдарованості, визначивши «єго» як способи, якими індивід реагує на себе з точки зору свого самосприйняття, самопізнання, самооцінки та самопідтримки чи вдосконалення. Людина може не усвідомлювати цих аспектів «єго» та мати протилежну думку про себе, одну свідому, іншу не-свідому, тому те, що людина говорить про себе, може не відповідати тому, що вона насправді думає про себе. Якщо «єго» є ефективним посередником між зовнішньою реальністю та внутрішніми вимогами, то людина матиме добру думку про себе, і навпаки, висока думка про себе сприяє більш ефективному єго-функціонуванню.

Використані літературні джерела

1. Klein A. G. Fitting the school to the child: The mission of Leta Stetter Hollingworth, founder of gifted education / A. G. Klein // *Roeper Review*. – 2000. – No. 23. – P. 97–104.

2. Sternberg R. J. Abilities are forms of developing expertise / R. J. Sternberg // *Educational Researcher*. – 1998. – No. 27(3). – P. 11–20.

3. Sternberg R. J. Death, taxes and bad intelligence tests / R. J. Sternberg // *Intelligence*. – 1991. – No. 15. – P. 257–269.

4. Morgan H. An analysis of Gardner's theory of multiple intelligence / H. Morgan // *Roeper Review*. – 1996. – No. 18. – P. 263–270.

5. Flynn J. R. Searching for justice: The discovery of IQ gains over time / J. R. Flynn // *American Psychologist*. – 1999. – No. 54. – P. 5–20.

6. Flynn J. R. Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure / J. R. Flynn // *Psychological Bulletin*. – 1987. – No. 101. – P. 171–191.

7. Flynn J. R. The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978 / J. R. Flynn // *Psychological Bulletin*. – 1984. – No. 95. – P. 29–51.

8. Jensen A. R. Rising IQ without increasing g? [A review of The Milwaukee Project: Preventing mental retardation in children at risk] / A. R. Jensen // *Development Review*. – 1989. – No. 9. – P. 234–258.

9. Flynn J. R. Wechsler intelligence tests: Do we really have a criterion of mental retardation? / J. R. Flynn // *American Journal of Mental Deficiency*. – 1985. – No. 90. – P. 236–244.

10. Lynn R. Japan: Land of the rising IQ, A reply to Flynn / R. Lynn // *Bulletin of the British Psychological Society*. – 1987. – No. 40. – P. 464–468.

References

1. Klein, A. G. (2000). Fitting the school to the child: The mission of Leta Stetter Hollingworth, founder of gifted education. *Roeper Review*. No. 23. P. 97–104.

2. Sternberg, R. J. (1998). Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*. No. 27(3). P. 11–20.

3. Sternberg, R. J. (1991). Death, taxes and bad intelligence tests. *Intelligence*. No. 15. P. 257–269.

4. Morgan, H. (1996). An analysis of Gardner's theory of multiple intelligence. *Roeper Review*. No. 18. P. 263–270.

5. Flynn, J. R. (1999). Searching for justice: The discovery of IQ gains over time. *American Psychologist*. No. 54. P. 5–20.

6. Flynn, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*. No. 101. P. 171–191.

7. Flynn, J. R. (1984). The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin*. No. 95. P. 29–51.

8. Jensen, A. R. (1989). Rising IQ without increasing g? [A review of The Milwaukee Project: Preventing mental retardation in children at risk]. *Development Review*. No. 9. P. 234–258.

9. Flynn, J. R. (1985). Wechsler intelligence tests: Do we really have a criterion of mental retardation? *American Journal of Mental Deficiency*. No. 90. P. 236–244.

10. Lynn, R. (1987). Japan: Land of the rising IQ, A reply to Flynn. *Bulletin of the British Psychological Society*. No. 40. P. 464–468.

Voloshchuk Ivan, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Innovative Technologies in Gifted Education, Institute of the Gifted Child of the of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Shulenok Oleksandr, PhD in Humanities Studies, Researcher of the Department of Innovative Technologies in Gifted Education, Institute of the Gifted Child of the of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

THE ROLE OF STANDARDIZED INTELLIGENCE TESTS IN THE DIAGNOSTICS OF GIFTEDNESS

Summary.

Intelligence tests are periodically criticized. Some critics worry that the developers of widely used IQ tests are not guided by a plausible theory of how the brain actually works and do not accurately measure constructs that represent intelligence. In addition, it notes that minority and economically disadvantaged students tend to score lower on traditional intelligence tests than other students and thus are often underrepresented in gifted and talented programs, which are selected based on of the scored point in the testing process. Opponents of identifying giftedness based solely on IQ point out that these tests can only assess a narrow range of abilities, neglecting a child's strengths in other areas, such as spatial thinking or non-academic abilities, which are, of course, constructs of intelligence. Taking into account only one indicator certainly simplifies the process of diagnosis and selection. However, today, as in the past,

most responsible decisions are not made using only one assessment by using only one tool. More than ever, the current philosophy of testing emphasizes the importance of using a variety of gifted diagnostic approaches that can reveal abilities that intelligence tests alone do not. Such a "multidimensional" process is also determined by many vectors, according to which a child can be considered exceptional, i.e., specially gifted. In general, gifted children are thought to demonstrate potential at an unusually high level compared to other children their age. These children show high abilities in intellectual activity and various creative fields, have unusual leadership qualities, or achieve success in certain scientific fields. The above explains the need to use a variety of methods to assess the areas in which a child may demonstrate increased abilities. As a result, a typical system for identifying gifted children should most likely include, in addition to testing, reports from parents and teachers about the child's behavior, a review of his creative works, and direct observation of the

child by a professional. At the same time, Wechsler and Stanford-Binet intelligence scales have been thoroughly researched and analyzed. Although their theoretical underpinnings are not entirely consistent with some views of intelligence, they are fairly good predictors of school achievement. These tests are reliable – they give similar results when tested, say, a few months apart. As a result, these intelligence tests can and do provide valuable information about a child's abilities, and despite some criticism, they are widely used to make decisions in the giftedness diagnosis process. However, as the article notes, IQ tests should always be considered in the context of a more thorough screening process. Overall, the article emphasizes that despite some criticisms and limitations of intelligence tests, they can play an important role in identifying gifted individuals. But no assessment tool should ever be relied upon to make such decisions.

Keywords: *abilities; intelligence; general giftedness; special giftedness; diagnosis.*

Стаття надійшла до редколегії 22 липня 2024 року