

УДК 376-056.45

Наталія Лавриченко

## ФАКТОР ІНТЕЛЕКТУ В РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

*У статті проаналізовано природу інтелекту обдарованої особистості. Показана роль індивідуальних чинників (генетичних, психічних) у розвитку інтелекту обдарованих дітей та можливості посилення їхнього творчого потенціалу мірою дорослішання. Окрема увага приділена інтелектуальним перевагам і психологічній вразливості обдарованих дітей, а також необхідності їх враховувати в педагогічному процесі.*

**Ключові слова:** обдарована особистість, інтелектуальний розвиток, ментальні особливості, педагогічний процес.

*The purpose of the paper is to reveal the peculiarities of the development of the intellectual and cognitive abilities of gifted children and to determine the psychological and pedagogical possibilities to positively influence this process. An interdisciplinary approach has been used to realize the research aim: the intellectual development of a gifted person is analyzed with involving knowledge on physiology, psychology, pedagogy.*

*The nature of a gifted personality intelligence is analyzed in the article. The role of individual factors (genetic and psychic) in the development of the intelligence of gifted children and the pedagogical possibilities to influence the enhancement of their creative potential are shown. In particular, it concerns the development of strategic and metacognitive thinking; the ability to plan and support the focused efforts to solve complex problems; skills to learn quickly and apply flexibly the acquired knowledge in various cognitive and practical situations. Particular attention is paid to the intellectual advantages and psychological vulnerability of gifted children as well as the need to take into account these circumstances in the pedagogical process.*

*The scientific novelty of the obtained results is based on generalizing and systematizing knowledge on the peculiarities of the development of the intellectual abilities of gifted children and defining the appropriate and productive strategies for pedagogical work with such children.*

**Keywords:** a gifted personality, intellectual development, cognitive features, pedagogical process.

Когнітивний досвід обдарованої особистості найчастіше є унікальним, зважаючи на те, що він зумовлений виразно індивідуалізованим сприйняттям й інтерпретацією довколишньої дійсності. Обдарована людина бачить, розуміє і усвідомлює світ довкола неї не так, як інші,

спираючись на притаманні лише їй ментальні схеми й образи. Люди з надзвичайними розумовими здібностями вирізняються особливою здатністю до об'єктивації дійсності, інтуїтивного осягнення закономірностей розвитку подій, гнучким, дивергентним мисленням, креативністю. Унікальність інтелекту обдарованої особистості може реалізуватися різними способами, як то: нетривіальні підходи до структурування інформації, оригінальні когнітивні стилі, виразне домінування котрогось із видів інтелекту – математичного, лінгвістичного, просторового, предметна чи хронологічна асиметрія розвитку тощо.

У зв'язку з цим дослідження інтелектуально обдарованих дітей становлять для педагогів, як науковців, так і практиків, подвійний інтерес. По-перше, важливо знати й розуміти природу інтелекту обдарованих для того, щоб адекватно і ефективно з ними взаємодіяти. По-друге, зробити доступнішим для інших знання про те, яким чином, за допомогою яких інтелектуальних здатностей, навчальних і діяльнісних стратегій обдаровані особистості досягають успіху.

Існує чимало визначень інтелекту, сутнісно пов'язаних з адаптаційними, сенситивними, креативними, діяльнісними функціями і здатностями людського організму. У цій науковій розвідці ми наводимо визначення, погоджене п'ятдесятьма двома провідними дослідниками у зазначеній галузі, позаяк, на нашу думку, воно найбільшою мірою суголосне нашій статті. «Інтелект – це загальні розумові здібності, що охоплюють здатності планувати, раціонально, абстрактно мислити, розв'язувати проблеми, розуміти складні ідеї, швидко вчитися, вчитися через досвід. Інтелект не обмежується лише книжковим чи вузько академічним знанням або ж кмітливістю в проходженні тестів, натомість він відображає набагато ширші й глибші здатності розуміти все, що нас оточує, схоплювати, осмислювати, осягати речі, з якими маємо справу» [11, с. 690].

Прикметно, що автори визначення не наполягають на його універсальності, доконаності, усвідомлюючи складність предмета дослідження. Понад те, вони зауважують, що більш ніж сторічні дослідницькі зусилля, спрямовані на структурну систематизацію різних видів інтелектуальної діяльності людини, поки що не увінчалися успіхом.

Наразі людський мозок як оперативний центр розумової діяльності людини продовжує бути не до кінця пізнаним і навіть загадковим явищем у множині його властивостей і здатностей. Принаймні немає достеменної відповіді на те, яким чином унаслідок нейрохімічної стимуляції, перерозподілу електричних імпульсів, активізації лімбічної системи (відповідає за емоції, пам'ять, навчання) у мозку народжуються образи, генеруються складні ідеї й поняття, виникають інсайти, відкриття.

Ще складніше пізнавати й ідентифікувати інтелект обдарованої дитини, зважаючи на множинну й специфіку його проявів, як кількісних, так

---

і якісних. У зв'язку з цим французький психолог Ж. Лотрей пропонує дослідницький підхід, заснований на інтелектуальному потенціалі з охопленням трьох головних складників і пов'язаних з ними напрямів наукових досліджень [18, с. 228].

По-перше, це різні форми інтелекту, перелік яких може варіювати в науковій літературі, а найчастіше до нього включають аналітичне мислення (загальне чи академічне), що більш-менш підлягає вимірюванню із застосуванням класичних тестових методик; це також креативність, соціальний інтелект, практичний інтелект, мистецький та академічний таланти.

Другий напрям – це дослідження інтелектуального потенціалу в окремих галузях людської діяльності, з урахуванням спеціальних маркерів і рівнів обдарованості.

Третій напрям наукових досліджень автор обґрунтовує, спираючись на теорію вродженого потенціалу Ф. Гане, на основі якого відбувається подальший розвиток талантів.

Зазначимо, що впродовж останніх десятиліть одержано наукові результати, які значно наблизили вчених до розуміння феномена обдарованості. Зокрема встановлено, що існує кореляція між розумовими здібностями і товщиною кори головного мозку. Формування кори головного мозку є досить складним процесом, активна його фаза триває впродовж трьох десятків років людського життя. Особливе значення для розвитку інтелектуальних здібностей має формування префронтальної кори, яка функціонально відповідає за абстрактне мислення, планування, прийняття рішень, побудову когнітивних мап. Період формування префронтального кортексту є порівняно коротшим (триває в середньому з 7–8 до 22–24 років), а пікові його точки найчастіше припадають на пубертатний вік [16; 20].

І, як з'ясували вчені, на початковій стадії формування кора головного мозку в обдарованих дітей має товщину меншу від середньостатистичного показника. А далі відбувається найцікавіше. Мірою дорослішання кора головного мозку більш здібних дітей наростає набагато швидшими темпами, аніж у менш обдарованих ровесників. Вочевидь, що тут закладений потенціал надзвичайної пластичності формування кори головного мозку, що дає змогу обдарованим дітям швидко і гнучко засвоювати нові знання й досвід і, зрештою, демонструвати випереджальний, множинний (багатогалузевий) розвиток розумових здібностей [27; 22].

Мета статті – розкрити особливості розвитку інтелектуальних, пізнавальних здібностей обдарованих дітей, окреслити психолого-педагогічні можливості продуктивно впливати на цей процес.

Російська дослідниця Холодна М. О. визначає інтелектуальну обдарованість як результат тривалого внутрішнього процесу побудови і

---

росту індивідуальних когнітивних ресурсів особистості, скерованого специфічними формами пізнавального досвіду людини, які характеризують унікальність складу її розуму [3, с. 40].

На думку вченої, когнітивні структури можуть бути умовно поділені на два типи: 1 – фіксовані форми досвіду, яким властивий горизонтальний принцип формування (перцептивні схеми, фрейми, скрипти, семантичні мережі, прототипи); 2 – характерні схеми досвіду, що формуються за вертикальним принципом (поняттєві психічні структури, засновані на інтегрованих результатах усіх попередніх етапів пізнавального розвитку суб'єкта). При цьому авторка підкреслює, що для розуміння психологічних механізмів інтелектуальної обдарованості особливо важливими є когнітивні структури другого типу [3, с. 36].

Згідно з висновками Холодної М. О. інтелектуально обдаровані люди як правило відрізняються високою продуктивністю, що забезпечується ефективністю процесів одержання і оброблення інформації. Інтелектуальна продуктивність представлена трьома базовими якостями: рівневими, комбінаторними, процесуальними. Рівневі якості означають досягнутий індивідуумом рівень розвитку окремих психічних функцій (сенсорне розпізнавання, швидкість сприйняття, просторова візуалізація, оперативна й довготривала пам'ять, запас слів, категорійно-логічне мислення). Комбінаторні якості пов'язані зі здатністю виявляти різного роду зв'язки між враженнями, уявленнями, поняттями, розкривати ці зв'язки, а також самостійно формувати нові зв'язки, іноді зовсім неочікувані. Процесуальні якості характеризують операції, прийоми, стратегії інтелектуальної діяльності від найпростіших до найскладніших [3, с. 37–38].

На доповнення до сказаного додаємо спостереження й висновки західних учених, які полягають у тому, що обдаровані індивіди, як діти, так і дорослі, відрізняються багатшою базою знань і кращою спроможністю їх активізувати в реальних життєвих ситуаціях [8, с. 91–142], [15, с. 94–104].

Крім якостей, зазначених вище, вчені часто звертаються до ще одного маркера інтелекту обдарованих – метакогніції, під якою розуміють здатність свідомо й цілеспрямовано скеровувати власні думки, здібності, дії на розв'язання складних задач. Як зазначає канадський учений Б. М. Шор, метакогніція як людська здатність ґрунтується на метакогнітивних знаннях, метакогнітивному контролі й саморегуляції. За висновком ученого метакогніція так само, як і гнучкість мислення, має два головних складники, а саме: (1) саморегуляція та (2) більш широка база знань, поєднана із здатністю адекватно їх застосовувати в різних ситуаціях. Завдяки цим здібностям можливо оперативно оцінювати ефективність обраної когнітивної стратегії і замінювати її іншою, якщо попередня себе не виправдала [28, с. 169]. Розвиток метакогніції як інтернальний процес має свої закономірності, по-перше він не припиняється з досягненням

---

дорослого віку, по-друге він не завжди є усвідомленим, по-третє, потребує постійного примноження, розширення бази знань [26, с. 5].

Дослідження особливостей інтелектуально обдарованої особистості (праці Л. Каневського, Е. Коулмена, Б. Шора) дають гарний матеріал для створення узагальненого профілю. Наразі він вимальовується як сукупність таких індивідуальних якостей і здатностей:

- ✓ диференційоване застосування наявних знань;
- ✓ високий рівень рефлексії;
- ✓ високий рівень моніторингу досягнень на шляху до мети;
- ✓ значна увага до планування;
- ✓ вільне генерування ідей щодо вибору послідовності кроків;
- ✓ визначення пріоритетів у прийнятті рішень;
- ✓ здатність презентувати проблему найкращим чином;
- ✓ вища ймовірність «інсайтів»;
- ✓ спонтанне генерування більш складних стратегій прийняття рішень;
- ✓ вміння відрізнити релевантний матеріал від нерелевантного;
- ✓ ширший репертуар стратегій і гнучкість у їх застосуванні;
- ✓ кращі властивості пам'яті [9], [30].

Із наведеного переліку на особливу увагу заслуговує стратегічне мислення, яке є інтегральним складником метакогніції. Саме по собі воно не може бути показником більшої чи меншої обдарованості. Стратегічне мислення може використовуватися на різних рівнях і в різних ситуаціях багатьма людьми, однак обдаровані виділятимуться з-поміж них багатшим репертуаром стратегій, оперативністю їх добору, гнучкістю застосування. Причому цю різницю, як дослідив канадський учений Л. С. Каневський, можливо помітити ще з раннього дитинства. Так, спостерігаючи за грою дітей 6–8-річного віку в Пазли, вчений з'ясував, що деякі діти не тільки осмислено обирають стратегії дій, а й можуть розрізнити їх за принципом схожості й відмінності, пояснити обрану ними стратегію [17]. Існують і інші підтвердження того, що обдаровані діти вже в шестирічному віці в ході розв'язання математичних задач здатні робити вибір стратегій, при цьому вони знають, можуть пояснити, яку саме стратегію обрали [5].

Наведені вище спостереження вказують на те, що стратегічному мисленню можливо й потрібно навчати дітей, починаючи з передшкільного і молодшого шкільного віку, і від цього буде користь усім, не тільки обраним, обдарованим [10]. Як це може відбуватися покажемо на прикладі заняття в старшій групі французького дитячого садка, описаного нижче.

Діти п'ятирічного віку виходять о полудні на подвір'я. Вчителька пропонує їм розпочати дещо незвичну гру. Вона малює на асфальті коло, просить Рафаеля стати нерухомо в центрі кола і пропонує дітям обвести крейдою контур тіні Рафаеля. Далі через визначений інтервал часу

---

(15–20 хв.) в коло стають інші діти, тіні яких також оконтурюють кольоровою крейдою. Незабаром на асфальті з'являється малюнок тіней, що нагадує квітку. На питання вчительки «Що ви про це думаєте?» хтось із дітей каже, що це схоже на маргаритку, хтось, пригадавши, що там був Рафаель, зазначає, що то його тінь. Однак жодна з відповідей не задовольнила вчительку, аж поки один хлопчик помітив: «Це обертається!». Залишалося з'ясувати, що ж саме обертається. Жвава інтуїція хлопчика дала відповідь і на це запитання: «Сонце, обертається Сонце». Це кульмінація гри, коли віднайдена вірна стратегія мислення, далі можливо її розвивати, деталізувати, унаочнювати різними способами в ході подальших занять» [7, с. 43–44].

У роботі зі старшими дітьми заняття стають змістовно складнішими, і вчителів, викладачів слід усвідомлювати, що формування навичок метакогнітивного мислення вимагає оперття на загальний інтелект: пам'ять, аналітику, критичне мислення, побудову й використання когнітивних схем тощо. Тому важливо максимально продуктивно скористатися потенціалом навчального матеріалу для розвитку в учнів таких важливих когнітивних навичок, як конструювання і структурування знань, порівняння, класифікація, узагальнення, продукування ідей, висунення гіпотез, формулювання і верифікація висновків. Передбачуваною є реакція вчителів щодо цього, мовляв досягти такого рівня інтелекту здатні одиниці з-поміж учнів шкільного віку. Це буде очікувана відповідь у тому випадку, коли вчитель більше думатиме про саму проблему, аніж про пошук шляхів її успішного розв'язання (метакогнітивна задача для педагогів). Скажімо в Англії вже на рівні початкової школи курикулумом окреслено й виконується завдання розвивати в учнів когнітивні й метакогнітивні навички. Більш наближено до мови оригіналу це звучить так: навчати і оцінювати здатності учнів рефлексувати власне мислення (to think about their own thinking) [12, с. 15].

Вчитель може істотно посприяти формуванню навичок метакогнітивного мислення в учнів, якщо стане одним з активних учасників цього процесу. Він може підтримувати, мотивувати учнів через цілеспрямовані інтеракції та комунікації на кшталт: «ви міркуєте вірно», «ви на правильному шляху», «можливо слід пошукати інший спосіб розв'язання проблеми», «чому ви обрали саме таке рішення?», «як вам вдалося досягти результату?» «як ви здогадалися, що слід діяти саме таким чином?», «як ви це зробили?» «що виявилось найскладнішим (найлегшим) у ході виконання завдання?», «як ви оцінюєте результат?», чи існують інші варіанти розв'язання цієї проблеми?».

Для розвитку метакогніції у студентів корисним буде спостереження за тим, як більш успішні, обдаровані однокурсники виконують складні завдання, почути їхні коментарі щодо обраного алгоритму дій, способу міркувань, походження ідей, механізмів активації і структурування

---

предметних знань та інформації. Вочевидь робота з обдарованими студентами ставить перед викладачами нові, складніші вимоги й задачі, разом з тим вона може принести обоюсторонню користь. Викладач теж зростає як фахівець, навчається диференційованому підходу в роботі зі студентською аудиторією, набуває впевненості у взаємодії з так званими «студентами-розумниками», які нерідко дошкуляють незручними запитаннями.

Зважаючи на взаємопов'язаність метакогніції і обдарованості, для сприяння їхньому розвитку педагогам доцільно подбати про урізноманітнення й комплексність навчальних задач; креативність і трансфер знань; планування виконання завдань для вчасного і успішного їх завершення; забезпечення можливості обміну ролями між учнем і вчителем; поєднання різних форм занять – групових, парних, самостійних [29, с. 152–156].

Метакогнітивне, стратегічне мислення учнів краще розвивається там, де вчителі прагнуть давати менше готових відповідей, натомість створюють умови для їх спільного віднаходження: вільне генерування й оцінювання ідей, обмін думками й судженнями, пошук оптимальних стратегій, ідентифікація проблем, які взагалі не мають розв'язку. Остання позиція є досить важливою, зважаючи на те, що високий рівень здібностей може породжувати в деяких учнів позірне відчуття, що твоєму розуму все підвладне, немає нічого такого в опануванні нових знань, з чим би ти не впорався. І краще, якщо вчитель, а не життєва поразка, дасть їм розуміння того, що кожен розум, навіть найкращий, має свої обмеження. У зв'язку з цим доречно нагадати сформульовані Г. Путнемом загальні принципи пізнання: (1) немає людини, яка б володіла всією повнотою інформації; (2) ніхто не знає першопричин [24, с. 278].

Природну здатність обдарованих дітей схоплювати, сприймати, розкривати, запам'ятовувати все, що їх оточує, треба використовувати особливо ошадливо й коректно з психолого-педагогічної точки зору. Це стосується і школи, і сім'ї, де важливо створити такі умови, за яких інтелектуальний ресурс обдарованої дитини працюватиме на дійсно важливі для неї предметні знання й компетентності з огляду на перспективи подальшого розвитку й самореалізації. Насправді з обдарованих дітей легко зробити ерудитів, «ходячі енциклопедії», однак це виявиться ментальним марнотратством без більш високої мети, аніж вдоволення амбіцій дорослих. Окреме і важливе педагогічне завдання слід вбачати в цільовому навчанні обдарованих дітей самостійно віднаходити баланс між інтелектуальним напруженням і релаксацією, дбати про «екологію» власного мислення, тобто уникати засмічення розуму неперевіреними, другорядними, зайвими фактами та інформацією. Функціональне перевантаження інтелекту обдарованих дітей, так само небезпечне, як і недовантаження. У першому випадку може наставати вигоряння, тобто втрата інтересу до будь-яких інтелектуальних занять, а в

---

другому фрустрація, депресія при зіткненні з дійсно складними проблемами після серії порівняно легких перемог і блискучих результатів. На нашу думку, на цей контекст гарно лягають міркування видатного американського педагога Дж. Дьюї, а саме: «Бути водночас грайливим і серйозним, можливо означає ідеальний стан розуму. Відсутність догматизму й упереджень, присутність розумової допитливості й гнучкості проявляються у вільній грі розуму на яку-небудь тему. Гра розуму є свободою розуму, вірою в силу думки захищати власну автентичність від зовнішніх впливів і свідомих внутрішніх обмежень» [1, с. 170–171].

І з сказаного вище стає очевидним, що інтелект як фактор розвитку обдарованої особистості є досить складним об'єктом наукових досліджень і педагогічної практики. У цьому зв'язку чи не найбільш дискусійною постає проблема вимірювання й оцінювання інтелектуальних здібностей. Ось уже понад сто років поспіль учені намагаються її розв'язати психометричними методами (з англ мови: psychometric – psycho = mind and metric = measurement therefore psychometrics is simply mind measurement) [13, с. 40].

Перший тест вимірювання інтелекту французькі науковці Альфред Біне і Теодор Сімон розробили ще в 1904 році. Далі були тести Льюїса Термана (1916 р.), Чарльза Спірмена (1927 р.), Льюїса Терстоуна (1938 р.), Дж. П. Гілфорда (1967, 1988 рр.), Девіда Векслера (1955 р.) Раймонд Кеттела (1963 р.) і Джона Хорна (1997 р.), оцінна батарея Б. Кауфмана (1983 р.) та ін.

На сучасному етапі найбільшого поширення і вжитку набули тести вимірювання коефіцієнта інтелекту – IQ (intelligence quotient). У Сполучених Штатах Америки, наприклад, розроблено кілька варіантів цих тестів, адаптованих до потреб вимірювання академічних знань школярів (SAT), студентів коледжів (ACT) та аспірантів (GRE) [13, с. 32].

Застосування тестів IQ в освітній практиці має немало прихильників і водночас критично налаштованих опонентів. Останні ставлять під сумнів валідність і ефективність IQ тестів головною з таких причин, як надто вузька функціональна їх спрямованість, зацикленість на питаннях прогнозування академічної успішності і недостатня увага до діагностики емоційного інтелекту, соціального інтелекту, креативності, лідерства, метакогнітивного мислення тощо. Крім того, на думку критиків, IQ тести здатні фіксувати з більшою чи меншою точністю результат (що знає дитина), тоді ж як ефективність, продуктивність учнів у процесі їх навчання, індивідуальні якості й здатності, які вони при цьому проявили, не мають жодних шансів бути врахованими й оціненими [13]. У цьому контексті слушною видається порада Джона Равена, що для того, щоб встановити і належним чином оцінити здібності учня, треба поцікавитися його цінностями, захопленнями, намірами [2, с. 67].

Особливо це стосується обдарованих учнів, які схильні максимально

---



проявляти здібності лише в тому, що їх цікавить, в особистісно значущих видах занять і діяльності. Яскравий тому приклад, А. Ейнштейн, який відзначався в школі гарною успішністю лише з предметів, які його цікавили – математики й фізики, а в читанні, літературі сильно відставав і загалом досить пізно почав нормально говорити (у дев'ять років) [4].

Конструктивною є також пропозиція Джона Равена щодо оцінювання самих тестів вимірювання інтелекту, їх ефективність, на думку вченого, необхідно оцінювати передусім з точки зору спроможності виявляти і розвивати таланти, визнавати їх. При цьому необхідно брати до уваги, наскільки тести сприяють виникненню нових поглядів на проблеми освіти, допомагають зрозуміти конкретні недоліки навчальних програм [2, с. 49–50].

Ну а поки що, як констатують учені, тести IQ досить міцно утримують позиції і не тільки в освіті, а й у промисловості, медицині [13, с. 28]. Разом з тим триває процес їхнього вдосконалення, з'являються все нові й нові версії, модифікації, внаслідок чого виникають різночитання і в кваліметрії обдарованості. Найчастіше у сучасних шкалах IQ рівні обдарованості позначені такими маркерами: «помірно обдарований» – 130 балів +, «високо обдарований» – 145 балів +, «виключно обдарований» – 160 балів +. Водночас зустрічаються варіанти, де відлік обдарованості розпочинається з 140 або й навіть 150 балів, або й такі, які містять графу «геніальний» з відповідним їй балом 175+. Нижче наведена таблиця демонструє рівні й відносну кількість обдарованих учнів, визначені австралійськими науковцями, як приклад [23, с. 60].

Таблиця 1

### Обдаровані учні

	Рівні обдарованості учнів	IQ (1 особа на N учнів)
максимум  ↑ ↓  мінімум	глибоко обдаровані (profoundly gifted)	180+(1 / 500. 000)
	надзвичайно обдаровані (exceptionally gifted)	160+(1/ 10.000)
	високо обдаровані (highly gifted)	145+(1/ 1000)
	середньо обдаровані (moderately gifted)	130+(1/ 50–100)
	помірно обдаровані (mildly gifted)	110+ (1/5)

Зауважимо принагідно, що чимало вчених міркують над тим, чи є результати IQ тестів предикторами успіху обдарованих учнів після закінчення школи, тобто в дорослому житті. На нашу думку, на це запитання неможливо дати однозначну відповідь, ані ствердну, ані заперечну із-за складності передбачення результатів взаємодії багатьох перемінних у процесі розвитку обдарованої особистості як то: доступ до інтелектуальних ресурсів, вибір професії, вплив зовнішніх факторів,

еволюція особистісних якостей, стан здоров'я, мінливість життєвих умов. Наразі Малькольм Гладуелл, автор відомої книги «Винятки. Історії успіху», стверджує, що корелятивне співвідношення IQ та успіху «працює» лише до певної межі. Тільки-но IQ сягає 120 пунктів і більше, подальше його нарощування не гарантує очевидних переваг в реальному житті [14, с. 79].

Вочевидь, що для подальших успіхів і досягнень обдарованому інтелектуалу знадобиться чимало необхідних речей, таких, наприклад, як наполегливість, цілеспрямованість, працьовитість, амбіції. Багато важить бажання і готовність робити інвестиції у розвиток власного інтелектуального потенціалу – матеріальні, ресурсні, організаційні. З останньою обставиною, на думку вчених, пов'язані різючі відмінності в кар'єрі інтелектуально обдарованих людей [19].

Попри неоднозначність ставлення до IQ-тестів, їх можливо і потрібно, на нашу думку, використовувати у роботі з обдарованими дітьми хоча б тому, що за правильно поставленої психолого-педагогічної цілі, вони можуть стати потужним мотиваційним ресурсом. Скажімо силу мотиваційного імпульсу «Ти можеш!», отриманого в шкільні роки, талановита молодь може відчувати досить довго і черпати з нього енергію для подальших досягнень. Водночас обдарованим дітям необхідно дати розуміння того, що власні неординарні здібності вони реалізовуватимуть не у вакуумі, а серед людей, з-поміж яких важливо знайти якомога більше спілників, однодумців, помічників, а за потреби й спонсорів, меценатів. Відтак, крім інтелектуальних здібностей, на шляху до успіху дуже знадобляться емпатія, соціальні компетентності як складники емоційного і соціального інтелекту.

Авторство терміна емоційний інтелект належить американським психологам Пітеру Селовею і Джону Майєру. Науковці визначають емоційний інтелект як здатність індивіда здійснювати моніторинг почуттів та емоцій, як власних, так і чийось, розцінювати їх як інформацію-орієнтир для подальших кроків і дій. Емоційний інтелект є важливим для розвитку обдарованої особистості, оскільки він наділений важливою функцією сигналізувати про взаємовідносини, про зміни в стосунках людей один з одним, а також з оточенням (іншими людьми) [21, с. 249–255; 25, с. 169–181].

Емоційний інтелект як здатність адаптивно і точно розуміти емоції, ставити їх на службу власному інтелекту важливий для розвитку всіх видів обдарованості. Однак особливої значущості емоційний інтелект набуває у галузях діяльності типу «людина – людина», де конче необхідно постійно отримувати й аналізувати сигнали, інформацію про людські емоції, настрої, про динаміку стосунків людей одним з одним і оточенням.

Соціальний інтелект у найбільш загальному його розумінні – це знання соціального світу. Він слугує основою людських стосунків і

передбачає здатність вибудовувати короткочасні й довгострокові стратегії досягнення цілей, спілкуватися з людьми, ретельно планувати й розподіляти час та інші ресурси, ситуаційно грамотно користуватися власним розумом.

Людину з розвиненим соціальним інтелектом можна розпізнати за такими ознаками:

- розуміє людей, їхні думки, почуття, наміри, бажання;
- гарно ладнає і взаємодіє з людьми;
- добра обізнаність з нормами і правилами поведінки в соціумі;
- проявляє доброзичливість, турботу;
- відкритість новому досвіду, ідеям і цінностям [6, с. 367].

На етапі шкільного навчання обдаровані діти часто випереджають ровесників за інтелектуальними здібностями (на кілька років і більше) однак що стосується емоційного, соціального видів інтелекту, то тут можливо навіть відставання, спричинене асинхронією розвитку. Розуміння цієї проблеми дасть вчителям змогу краще розуміти емоції, поведінку обдарованих дітей, а також більш ефективно впливати на формування і розвиток соціального та емоційного інтелекту.

Здійснена наукова розвідка дає підстави для висновку про те, що інтелектові належить одна з провідних ролей у розвитку людських обдарувань і талантів. Інтелект обдарованих особистостей позначений низкою продуктивних властивостей, які починають проявлятися вже в дошкільному і молодшому шкільному віці. Передусім це стосується стратегічного, метакогнітивного мислення; здатності планувати й підтримувати цілеспрямовані зусилля задля розв'язання складних проблем; ширша, аніж у загалу, знаннєва база; мобільність і оперативність у застосуванні знань у множині пізнавальних і життєвих ситуацій.

Попри те, що розвиток інтелектуального потенціалу обдарованої особистості значною мірою зумовлений ендогенними процесами – фізіологічними, психічними, він також підлягає зовнішнім психолого-педагогічним впливам – фасилітативним, корекційним, адаптивним, прискорювальним тощо. Однак вихователі вчителі, викладачі мають з особливою уважністю і ретельністю добирати форми, методи, стратегії роботи з обдарованими дітьми, зважаючи на унікальність кожного обдарованого інтелекту.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим) / перевод с англ. Н. М. Никольской. М.: Лабиринт, 1999. 187 с.
2. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения перспективы. М.: Когито-центр, 1999. 140 с.
3. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности. *Вопросы психологии*. 1993. № 1. С. 33–39.

4. Митио Каку. Человек столетия. URL: <http://hbr-russia.ru/liderstvo/delo-zhizni/p19451/#ixzz51e6KIPys>. (15.12.2017).
  5. Benito Y. Metacognitive ability and cognitive strategies to solve maths and transformation problems. *Gifted Education International*. 2000. № 14. Pp. 151–159.
  6. Cantor N. & Kihlstrom J. F. Personality and social intelligence. Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall, 1979.
  7. Charpak G., Lena P., Quere Y. L'enfant et la Science. L'aventure de la main à la pâte: Odile Jacob, 2005. 234 p.
  8. Chi M. T., Ceci S. J. Content knowledge: Its role, representation, and restructuring in memory development. *Advances in Child Devel.* 1987. V. 20. P. 91–142.
  9. Coleman E. & Shore B. M. Problem-solving processes of high and average performers in physics. *Journal for the Education of the Gifted*. 1991. № 14. Pp. 366–397.
  10. Davidson J. E. & Sternberg R. J. The role of insight in intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*. 1984. 28. Pp. 58–64.
  11. Deary I. J., Spinath F. M., Bates T. C. Genetics of intelligence [Ian J. Deary, Frank M. Spinath, Timothy C. Bates Genetics of intelligence]. *European Journal of Human Genetics*. 2006. 14. Pp. 690–700.
  12. Department for Education and Skills. *Excellence and Enjoyment: Learning and Teaching in the Primary Years. Creating a Learning Culture: Conditions for Learning*. Primary National Strategy, DfES 0523–2004 G, 2004. 304 p.
  13. Fletcher R. B. & Hattie J. [Richard B. Fletcher and John Hattie] Intelligence and intelligence testing. London: Routledge, 2011. 118 p.
  14. Gladwell M. Outliers: the story of success. Little Brown, New York, 2008. 309 p.
  15. Glaser R. Education and thinking: The role of knowledge. *Amer. Psychol.* 1984. V. 39. P. 93–104.
  16. Hulshoff P., H. E. et al. Genetic contributions to human brain morphology and intelligence. *J. Neurosci.* Oct. 4; 26 (40):10235–42, 2006.
  17. Kanevsky L. S. The learning game. *To be young and gifted* / P. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.). Norwood, NJ: Ablex, 1992. Pp. 204–241.
  18. Lautrey J. Hauts potentiels et talents: la position actuelle du problème Giftedness and talents: The current state of the art. *Psychologie française*. 2004. № 49. Pp. 219–232.
  19. Lubinski D. & Benbow C. Study of Mathematically Precocious Youth After 35 Years Uncovering Antecedents for the Development of Math-Science Expertise. URL: <https://my.vanderbilt.edu/smpy/files/2013/01/DoingPsychScience2006.pdf>. (18.08.2018).
  20. Luders E., Narr K. L., Thompson P. M. & Toga A. W. Neuroanatomical correlates of intelligence. *Intelligence*. 2009. № 37. Pp. 156–163.
-

21. Mayer J. D., Salovey P. & Caruso D. R. A further consideration of the issues of emotional intelligence. *Psychological Inquiry*. 2004. № 15. Pp. 249–255.
22. Narr K. L. et al. Relationships between IQ and regional cortical gray matter thickness in healthy adults. *Cereb. Cortex*. 2007. 17. Pp. 2163–2171.
23. Pohl M. Gifted student in the school context. An introductory guide for educators. Moorabbin: Hawker Brownlow Education, 2012. 102 p.
24. Putnam H., *Mind, Language and Reality*. Cambridge University Press 1975. 457 p.
25. Salovey P., Pizarro A. The value of Emotional Intelligence. *Models of Intelligence: International perspectives* / Sternberg R. Lautry J., Lubart T. (Eds). Washington: American Psychological Association, 2003. Pp. 169–181.
26. Schraw G. & Graham T. Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*. 1997. № 20(2). Pp. 4–8.
27. Shaw P. et al. Intellectual ability and cortical development in children and adolescents. *Nature*. 2006. № 440. Pp. 676–679.
28. Shore B. M. Metacognition and flexibility: Qualitative differences in how the gifted think. *Talents unfolding: Cognition and development* / R. C. Friedman & B. M. Shore (Eds.). Washington, DC: American Psychological Association, 2000. Pp. 167–187.
29. Shore B. M. Developing a framework for the study learning style in high-level learning. *Student learning styles and brain behavior: Programs, instrumentation, research* / J. Keefe (Ed.). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1982. Pp. 152–156.
30. Shore B. M. & Kanevsky L. S. Thinking processes: Being and becoming gifted. *International Handbook of Research and development of Giftedness and Talent* / K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.). Oxford, England: Pergamon, 1993. Pp. 131–145.