



УДК 159.923.5-056.45
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-20

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ОБДАРОВАНОСТІ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНИХ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Щербакова Олена Олександрівна,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків
Національної академії медичних наук України»
lenascherbakova@ukr.net
orcid.org/0000-0002-9169-5471

Мета – виявити особливості розвитку структурних компонентів обдарованості в академічно здібних учнів основної школи.

Методи. Груповий інтелектуальний тест для оцінки розумового розвитку дітей 5–6 класів (9–12 років) (Дж. Вана, адаптований М. К. Акімовою, О.М. Борисовою, В.Т. Козловою і Г.П. Логіноюю під керівництвом К.М. Гуревича), тест для оцінки вербального, невербального (просторового) та математичного інтелекту Амтхауера для учнів 7–9 класів, невербальний субтест методики Е. Торренса, оригінальна адаптована методика психодіагностики академічної саморегуляції Е. Десі і Р. Райана для учнів основної школи.

Результати. Показники інтелекту в учнів 5–6 класів загалом, а також вербального, математичного та просторового інтелекту учнів 7–9 класів істотно відрізняються залежно від академічної успішності на користь академічно здібних дітей. Більш виражені відмінності спостерігаються на початку навчання в основній школі, а також за показниками просторового інтелекту протягом наступного навчання.

Академічно здібні учні переважають порівняно з академічно менш успішними за показниками креативності, особливо за показниками невербальної оригінальності.

В академічно здібних учнів основної школи встановлено вищі показники внутрішньої та зовнішньої мотивації навчання.

Висновки. Інтелект відіграє ключову роль в академічних здібностях школярів, позитивно позначаючись на їх академічній успішності.

Роль невербальної креативності як складника обдарованості в академічних здібностях школярів є менш однозначною, особливо на пізніх етапах навчання в основній школі. Однак високий рівень невербальної креативності, зокрема за показниками оригінальності, може бути визначений як суттєва ознака академічно здібних школярів.

Показано позитивну роль мотивації навчання в академічній успішності школярів, причому для академічно здібних школярів значущою є не тільки внутрішня мотивація як пізнавальний інтерес, а й зовнішня мотивація як екстернальна вмотивованість на навчальні досягнення через прагнення відповідати вимогам батьків та соціального середовища.

Ключові слова: академічна успішність, академічно здібні школярі, інтелект, креативність, мотивація навчання.

PSYCHOLOGICAL PATTERNS OF THE GIFTEDNESS OF ACADEMICALLY ABLE PUPILS OF THE MIDDLE SCHOOL

Shcherbakova Olena Oleksandrivna,
Candidate of Psychological Sciences, Senior Research Fellow,
State Institution "Institute for Children and Adolescents Health Care
of the National Academy of Medical Sciences of Ukraine"
lenascherbakova@ukr.net
orcid.org/0000-0002-9169-5471

Purpose. The aim of the article is to identify peculiarities of structural components of giftedness in academically capable elementary school students.

Methods. Group intellectual test for assessment of mental development for children of 5–6 grades (9–12 years) (J. Wang, adapted by M.K. Akimova, O.M. Borisova, V.T. Kozlova and G.P. Loginova under the guidance of K. Gurevich), a test for assessment of verbal, nonverbal (spatial) and mathematical intelligence of Amthauer for students of 7–9th grades, non-verbal subtest of the E. Torrens method, adapted by author method of psychodiagnostics of academic self-regulation by E. Deci and R. Ryan.

Results. The intellectual performance of students in grades 5-6 as a whole, as well as the verbal, mathematical and spatial intelligence of students in grades 7–9, is significantly different depending on academic performance

for the benefit of academically capable children. More pronounced differences are observed at the beginning of primary school, as well as in the indicators of spatial intelligence during the subsequent study.

Academically capable students outperform academically less successful in terms of creativity, especially in terms of non-verbal originality.

Higher indicators of internal and external motivation of learning are established in academically capable schoolchildren.

Conclusions. Intelligence plays a key role in the academic ability of students, positively affecting their academic performance.

The role of non-verbal creativity as a component of giftedness in students' academic ability is less clear, especially in the later stages of primary school. However, a high level of non-verbal creativity, especially in terms of originality, can be identified as a significant feature of academically capable students.

The positive role of motivation of learning in the academic success of students is shown, with not only intrinsic motivation as cognitive interest, but also external motivation as extrinsic motivation for educational achievement through the desire to meet the requirements of parents and parents.

Key words: *academic success, academically capable students, intelligence, creativity, motivation of learning.*

Вступ

Проблема вивчення обдарованості школярів, її структури та психологічних детермінант розвитку набуває гострої актуальності та значущості в умовах трансформації сучасної освіти та вимог Нової української школи. Якість сучасного шкільного навчання може бути оцінена через оволодіння дитиною компетентностей, виражених у її навчальних досягненнях, тобто академічній успішності. У зарубіжній дослідницькій традиції поряд з поняттям «успішність у навчанні» (“learning ability”) широко застосовується поняття «неуспішність у навчанні» або «низький рівень успішності у навчанні» (“learning disability”), що підкреслює практичне значення наукових розвідок за даною проблематикою (Geary та ін. 2007; Kovas, Plomin, 2007; Swanson, Harris, Graham, 2013). Крім того, у навчальній діяльності академічна успішність ототожнюється з іншим поняттям – «академічно здібні діти». У нашому попередньому дослідженні (Щербакова, 2015) було визначено, що академічно здібними вважаються діти, які успішно навчаються в школі, мають глибоку й стійку внутрішню мотивацію до пізнавальної діяльності, достатній рівень пам'яті, високий або вищий за середній рівень розумової діяльності та інтелекту, а відтак характеризуються обдарованістю. Саме тому виявлення особливостей розвитку основних компонентів обдарованості академічно здібних школярів – інтелекту, креативності та мотивації – набуває гострої наукової значущості.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Обдарованість визначається як системна якість особистості, що розвивається протягом життя, що визначає спроможність людиною досягати більш високих результатів в одній чи декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми (цит. за Бого-

явленская, 2005). Погоджуючись з цим визначенням і з думкою Б.Г. Теплова про те, що обдарованість не зводиться до сукупності здібностей, Д.Б. Богоявленська також підкреслює системний характер обдарованості. Обдарованість також визначається як композиція із загальних розумових здібностей, позитивної самооцінки, мотивації досягнення і таланту (Feldhusen, 2005), що дає підстави розуміти її як сплав суто когнітивного (розумові здібності, креативність) та особистісного (мотивація, особистісні якості).

Однією з найбільш відомих концепцій обдарованості в американській і світовій психології є теорія трьох кілець Дж. Рензуллі. Ґрунтуючись на великому емпіричному матеріалі, Дж. Рензуллі і його співробітники розробили концепцію обдарованості, яка включає когнітивний та інші фактори. Вони описують обдарованість як «взаємодію трьох груп людських якостей: інтелектуальні здібності, що перевищують середній рівень, висока захопленість виконуваним завданням і високий рівень креативності. Обдаровані і талановиті діти – це діти, які володіють даними характеристиками або здатні розвинути і реалізувати їх в будь-якій корисній діяльності» (Renzulli, 1986). У моделі Дж. Рензуллі обдарованість є інтегративною якістю особистості, структурними компонентами якої є здібності, що перевищують середній рівень, – креативність і мотивація. Безсумнівно цікавим для освітянського загалу є твердження Дж. Рензуллі про те, що контингент обдарованих дітей може бути значно ширшим, ніж під час їх ідентифікації за тестами інтелекту та тестами креативності. Тому науковець пропонує відносити до категорії обдарованих усіх дітей, які виявили високі показники хоча б за одним із компонентів його моделі. У нашому дослідженні обдарованість учня основної школи розуміється як синергія загальних інтелек-



туальних здібностей, інтелекту та високої вмотивованості до навчальної діяльності і яка реалізується в академічних здібностях, що позначаються на високій навчальній успішності.

Згідно з дослідженнями, проведеними на різних соціокультурних вибірках, інтелект є одним з найістотніших предикторів індивідуальних досягнень у різних академічних галузях (Тихомирова, 2011а; Deary, Strand, Smith & Fernandes, 2007; Taub, Floyd, Keith & McGrew, 2008 і ін.). Зокрема, показано, що інтелектуальні здібності «виступають значимими передумовами успішності навчання для американських, російських і англійських учнів (цит. за Корнилов, 2012: 13). Так, одним з найбільш значущих чинників, що формують індивідуальні відмінності в успішності в навчанні, є невербальний інтелект (Jencks, 1979; Kuncel, Hezlett & Ones, 2001; Neisser et al., 1996). Загалом базові когнітивні характеристики (швидкість переробки інформації і робоча пам'ять), поряд з інтелектом, пояснюють близько 60% дисперсії академічної успішності (Luo, Thompson & Detterman, 2006). Інтелект дозволяє пояснити 57% дисперсії в результатах з математики, 48% в англійській мові і 18% у малюванні (Deary et al., 2007). У дослідженні Д.В. Ушакова (Ushakov, 2010) показано, що коефіцієнти кореляції між інтелектом та успішністю знижуються з мірою навчання у школі від п'ятого до дев'ятого класів.

Другим аспектом обдарованості школяра виступає креативність. Е. Торренс вперше дійшов висновку, що для творчої діяльності, а саме це вимагається від обдарованої людини у будь-якій сфері наукової, культурної та практичної діяльності, необхідним є високий креативний потенціал. Креативність розуміється як творчі можливості (здібності) людини, що можуть виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість загалом чи її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення. Креативність розглядається як найважливіший і відносно незалежний фактор обдарованості, що рідко відображається в тестах інтелекту й академічних досягненнях (Педагогічний словник ..., 2001: 269). Отже, відносна незалежність креативності від інтелекту та її позитивний вплив у навчальних досягненнях дає підстави визначати її як окремих фактор обдарованості школяра.

Позитивна роль інтелекту і креативності як структурних компонентів обдарованості у навчальній успішності безсумнівна, втім, починаючи з досліджень Л. Термена, було показано, що інтелект є умовою необхідною,

втім недостатньою для прогнозування високих досягнень (Termen, Oden, 1959). Л. Термен, який спочатку прирівнював обдарованість до високого рівня інтелекту, згодом дійшов висновку, що мотиваційні та особистісні чинники виступали в його дослідженні як надзвичайно важливі детермінанти високих академічних досягнень, а інші дослідники (Хеллер, 1997, Шумакова, 2006; Щебланова, 2013 та інші) зробили висновок, що у людей, що володіють високим інтелектом, рівень досягнень залежить від мотивації і наполегливості. Цей феномен був зафіксований і в дослідженні Б.Г. Ананьєва (Ананьєв, 1980), а також Р. Фельсона і Дж. Борнстеда (Felson, Bohrnstedt, 1980), які показали, що оцінки, які дають учителя дітям щодо їх здібностей і мотивації, однаково добре пов'язані з їх успішністю. Поступово відбувся перехід до моделей, що включають мотивацію як важливий складник обдарованості, а сама обдарованість стала розумітися як готовність демонструвати високий рівень досягнень у діяльності (інтелектуальній, навчальній, спортивній, художній тощо) (Гордеева, 2013).

Зазначені результати дослідження ролі інтелекту, креативності та мотивації як структурних компонентів обдарованості особистості у її академічній успішності дають підстави для подальших емпіричних розвідок стосовно їх особливостей в учнів основної школи у сучасних освітніх умовах.

2. Методологія та методи

Груповий інтелектуальний тест для оцінки розумового розвитку дітей 5–6 класів (9–12 років). Тест був розроблений Дж. Ваной, адаптований М.К. Акімовою, О.М. Борисовою, В.Т. Козловою і Г.П. Логіновою під керівництвом К.М. Гуревича. Оцінка вербального, невербального (просторового) та математичного інтелекту здійснювалась за допомогою тесту Амтхауера для учнів 7–9 класів.

Дослідження креативності здійснювалось за невербальним субтестом методики Е. Торренса, що дозволяє встановити міру розвитку оригінальності, швидкості та гнучкості у здатності до дивергентного мислення.

Вивчення внутрішньої та зовнішньої мотивації здійснювалось за допомогою адаптованої методики психодіагностики академічної саморегуляції учнів основної школи (Щербакова, 2017).

Усього у дослідженні взяли участь 435 учнів 5–9 класів, серед яких 60,4% виявляють високу загальну (загалом за усіма навчальними дисциплінами) чи парціальну (за окремими навчальними дисциплінами) академічну успішність.

3. Результати та дискусії

Першим завданням емпіричного дослідження було виявити відмінності у розвитку основних складників обдарованості учнів з низькою академічною успішністю та академічно здібних учнів. У таблиці 1 показано відмінності в інтелекті між групами учнів 5–6 класів, а у таблиці 2 – відмінності у показниках вербального, математичного та просторового інтелекту в учнів 7–9 класів.

Наші результати підтверджують усталені у психології дані про наявність позитивних кореляцій між психометричним інтелектом та шкільною успішністю. Так, у дослідженні В.І. Моросанової із співавторами (Моросанова та ін., 2013) було показано, що обдаровані школярі значущо переважають «звичайних» за усіма шкалами Мюнхенського тесту когнітивних здібностей для обдарованих школярів на рівні $p \leq 0,0001$.

Аналіз даних, показаних у таблиці 2, підтверджує констатацію позитивного зв'язку вербального, невербального і математичного інтелекту обдарованих школярів з їх академічною успішністю, висунуто В.І. Моросановою із співавторами (Моросанова та ін., 2013). У дослідженні Т.М. Тихомирової (2011б) також було показано статистично значущі зв'язки показників інтелекту за тестами Равена і Векслера із навчальною успішністю. Зазначені кореляції були отримані і на вибірках школярів за кордоном (Duckworth et al., 2011; Mackintosh, 2006; Walls, Little, 2005)

Отже, у нашому дослідженні показано, що школярі з високою академічною успіш-

ністю характеризуються вищими показниками інтелекту. Як на початку навчання в основній школі (5–6 класи), так і протягом подальшого навчання у ній (7–9 класи) середні значення психометричного інтелекту академічно здібних учнів відповідають рівню, вищому за середній рівень, тоді як інтелект академічно неуспішних школярів відповідає середньому рівню. Низка досліджень, присвячених зв'язку між психометричним інтелектом та академічною успішністю, не дає таких однозначних результатів та їх тлумачень, як показує представлене дослідження, і ставить питання про причинно-наслідкові зв'язки між інтелектом та успішністю школярів. Так, В.М. Дружиніним зазначено, що позитивні, помірні за величиною кореляції не дозволяють однозначно стверджувати, що інтелект детермінує успішність навчання (Дружинин, 2001). Аналіз розподілу школярів у просторі координат «академічна успішність – рівень інтелекту» свідчить про наявність більш складного, ніж лінійний, зв'язку залежності, зокрема позитивний зв'язок між інтелектом та успішністю зникає за високого рівня інтелекту. Так, у дослідженнях Л.Ф. Бурлачука і В. М. Блейхер (1976), а також у більш пізньому дослідженні В.М. Дружиніна (2001) виявлено, що до групи слабо успішних школярів потрапляють учні і з високим, і з низьким рівнем інтелекту. При цьому Л.Ф. Бурлачуком та В.М. Блейхер (1978) було показано, що школярі з інтелектом нижче середнього ніколи не входять в число успішних. Таким чином, є нижній поріг інтелекту для

Таблиця 1

Показники інтелекту як складника обдарованості учнів 5–6 класів з різними академічними здібностями

Показники академічної обдарованості	Групи досліджуваних		t	P
	Школярі з низькою академічною успішністю, n=86	Академічно здібні школярі, n=93		
Інтелект	89,87±12,57	115,33±16,66	-11,47	<0,0001

Таблиця 2

Показники інтелекту як складника обдарованості учнів 7–9 класів з різними академічними здібностями

Показники академічної обдарованості	Групи досліджуваних		T	p
	Школярі з низькою академічною успішністю, n=86	Академічно здібні школярі, n=170		
Вербальний інтелект	106,34±14,91	116,71±10,32	-6,34	<0,0001
Математичний інтелект	108,10±12,89	116,58±12,82	-4,74	<0,0001
Просторовий інтелект	103,06±7,16	119,73±10,80	-12,04	<0,0001



навчальної діяльності – учень з інтелектом нижче цього порогу не вчитиметься успішно. Отже, психометричний інтелект, показники якого відповідають високим чи вище за середні значенням, може розглядатись як складник академічної обдарованості школярів, пов'язаної з їх високими навчальними досягненнями (академічною успішністю). Слід зазначити, що більш виражені відмінності спостерігаються на початку навчання в основній школі, що підтверджує думку про зниження зв'язку між навчальною успішністю та інтелектом з мірою академічного просування суб'єкта навчальної діяльності. Також суттєвими є відмінності за показниками саме просторового інтелекту (поряд з вербальним та математичним) протягом наступного навчання учнів в основній школі, що вимагає подальших досліджень, проте також свідчить про провідну роль невербального інтелекту в академічній успішності.

У таблицях 3 та 4 показано відмінності у показниках невербальної креативності учнів з різною академічною успішністю. Визначено, що на початку навчання

в основній школі учні суттєво відрізняються за показниками креативності залежно від навчальних успіхів. Академічно здібні учні переважають за показниками креативності учнів з низькою академічною успішністю. З мірою включення у навчальну діяльність в основній школі, а відтак із дорослішанням, зміною соціальної ситуації розвитку та провідної діяльності, а головне – із дозріванням розумових процесів і здібностей школярів відбувається подібна як з інтелектом ситуація з розвитком креативності школярів: академічні здібності (навчальна успішність) стають менш залежними від розвитку креативності.

У представленому дослідженні лише за показниками оригінальності встановлено відмінності в учнів 7–9 класів на користь академічно здібних.

Отже, оригінальність можна вважати найбільш значущим складником в оцінці обдарованості школярів, втім ця думка має бути верифікована подальшими дослідженнями.

У таблицях 5 і 6 показано відмінності у рівні розвитку мотивації учнів основної школи з різною академічною успішністю.

Таблиця 3

Показники невербальної креативності як складника обдарованості учнів 5–6 класів з різними академічними здібностями

Показники академічної обдарованості	Групи досліджуваних		t	p
	Школярі з низькою академічною успішністю, n=86	Академічно здібні школярі, n=93		
Оригінальність	5,78±2,61	10,00±5,57	-6,41	<0,0001
Швидкість	9,91±0,37	9,59±1,28	2,19	0,05
Гнучкість	2,44±0,54	2,72±0,63	-3,15	0,01

Таблиця 4

Показники креативності як складника обдарованості учнів 7–9 класів з різними академічними здібностями

Показники академічної обдарованості	Групи досліджуваних		T	p
	Школярі з низькою академічною успішністю, n=86	Академічно здібні школярі, n=93		
Оригінальність	7,82±4,89	9,14±3,80	-2,31	0,05
Швидкість	9,94±0,23	9,95±0,28	-0,23	-
Гнучкість	2,73±0,76	2,87±0,77	-1,33	-

Таблиця 5

Показники мотивації як складника обдарованості учнів 5–6 класів з різними академічними здібностями

Показники академічної обдарованості	Групи досліджуваних		T	p
	Школярі з низькою академічною успішністю, n=86	Академічно здібні школярі, n=93		
Внутрішня мотивація	7,17±3,26	9,75±3,69	-4,92	<0,0001
Зовнішня мотивація	5,63±2,05	7,19±3,04	-3,97	0,0001

Таблица 6

Показники мотивації як складника обдарованості учнів 7–9 класів з різними академічними здібностями

Показники академічної обдарованості	Групи досліджуваних		T	p
	Школярі з низькою академічною успішністю, n=86	Академічно здібні школярі, n=93		
Внутрішня мотивація	8,17±4,10	9,72±3,08	-4,92	<0,0001
Зовнішня мотивація	6,65±2,55	9,33±3,51	-3,97	0,0001

Визначено, що на початку навчання в основній школі академічно здібні учні характеризуються вищою мотивацією до навчання, причому їх мотивація зумовлена як внутрішніми пізнавальними тенденціями, так і керована ззовні. Учні 5–6 класів з високою академічною успішністю властивий більш виражений пізнавальний інтерес до навчання, ніж тим, хто навчається гірше. Крім того, батьківський контроль за навчальною діяльністю в академічно здібних школярів є також більш вираженим, він інтерналізується школярами, починаючи з вищого рівня зовнішньої мотивації навчання. Згодом, протягом навчання у школі роль зовнішньої мотивації залишається високою, як показують дані таблиці 6. Втім, як для початку навчання в основній школі, так і протягом подальшого навчання в ній провідну роль в академічній успішності відіграє внутрішня мотивація, тобто пізнавальний інтерес до навчання.

Отримані дані підтверджують отримані у дослідженні К.І. Фоменко (2018), в якому показано позитивний зв'язок мотивації досягнення, губристичної мотивації та внутрішньої мотивації з академічними досягненнями учнів основної школи.

Висновки

Аналіз відмінностей у показниках інтелекту, креативності та мотивації учнів основної школи з різною академічною успішністю дозволяє стверджувати, що за

показниками інтелекту академічно здібні учні переважають порівняно з менш успішними. Показники інтелекту в учнів 5–6 класів загалом, а також вербального, математичного та просторового інтелекту учнів 7–9 класів істотно відрізняються залежно від академічної успішності. Більш виражені відмінності спостерігаються на початку навчання в основній школі, а також за показниками просторового інтелекту протягом наступного навчання. Отримані результати свідчать на користь думки про те, що інтелект відіграє ключову роль в академічних здібностях школярів, позитивно позначаючись на їх академічній успішності.

Академічно здібні учні переважають менш успішних за показниками креативності, особливо за показниками невербальної оригінальності. Позитивна роль невербальної креативності як складника обдарованості в академічних здібностях школярів є менш однозначною і поступово знижується на пізніх етапах навчання в основній школі.

Мотивація навчання позитивно позначається на академічній успішності школярів, причому для академічно здібних школярів значущою є не тільки внутрішня мотивація як пізнавальний інтерес, а й зовнішня мотивація як екстернальна вмотивованість на навчальні досягнення через прагнення відповідати вимогам батьків та соціального середовища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды. Москва, Педагогика. В 2-х тт. Т. 2. 1980, С. 128–265.
2. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. Київ : Вища школа, 1978. 143 с.
3. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Вып. 1. Москва : МИОО, 2005. 176 с.
4. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : дис. ...д. психол. н. 19.00.07. 2013. 444 с.
5. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. Москва : ПЕРСЭ; Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2001.
6. Корнилов С.А. Кросс-культурная инвариантность аналитических, творческих и практических способностей российских, английских и американских учащихся: дисс. на соиск. ...канд. психол. наук. Москва, 2012.
7. Моросанова В.И., Щепланова Е.И., Бондаренко И.Н., Сидиков В.А. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков. *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* 2013. № 3. С. 18–32.



8. Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
9. Тихомирова Т.Н. Взаимосвязь показателей общего интеллекта и успешности в обучении. *Знание. Понимание. Умение*. 2011. 4. С. 207–213.
10. Тихомирова Т.Н. Интеллект, успешность в обучении и параметры межличностного взаимодействия в образовательной среде. *Вестник ЮУрГУ*. 5. 2011. Серия «Психология», выпуск 12. С. 74–81.
11. Фоменко К.І. Губристична мотивація: феноменологія, структура, детермінація: монографія. Харків : Діса-плюс, 2018. 484 с.
12. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков. *Основные современные концепции творчества и одаренности* / Под ред. Д.Б. Богоявленской. Москва : Молодая гвардия, 1997. С. 243–264.
13. Шумакова Н.Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения. Автореф. дис. доктора психол. наук. Москва, 2006.
14. Щербланова Е.И. Взаимосвязь когнитивных способностей и личностных характеристик интеллектуально одаренных школьников. *Вопросы психологии*, 2013, 1. С. 13–23.
15. Щербанова О.О. Психологічні особливості адаптації академічно здібних дітей до навчання у початковій школі: дис. ...к. психол. н. : 19.00.07. Харків. 2015. 228 с.
16. Deary I.J., Spinath F.M., Bates T.C. Genetics of intelligence. *European Journal of Human Genetics*. 2006. V. 14. P. 690–700.
17. Deary I.J., Strand S., Smith P. et al. Intelligence and educational achievement. *Intelligence*. 2007. V. 35. N 1. P. 13–21.
18. Duckworth A.L., Quinn P.D., Tsykayama E. What No child left behind leaves behind: the roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology*, 2011. V. 1. P. 1–13.
19. Geary D.C., Hoard M.K., Byrd-Craven J., Nugent L., Numtee C. Cognitive mechanisms underlying achievement deficits in children with mathematical learning disability. *Child Development*. 2007. V. 78. pp. 1343–1359.
20. Feldhusen J.F. Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In: *Conceptions of Giftedness*. R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.). New York : Cambridge University Press. 2005. P. 64–79.
21. Felson, R. B., & Bohrnstedt, G. W. Attributions of ability and motivation in a natural setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980. 39(5), 799–805.
22. Jencks C. Who gets ahead? The determinants of economic success in America. New York, NY: Basic Books, 1979.
23. Kovas Y., Plomin R. Learning abilities and disabilities: Generalist genes, specialist environments. *Current Directions in Psychological Science*. 2007. V. 16. P. 284–288.
24. Kuncel N.R., Hezlett S.A., Ones D.S. A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the graduate record examinations: implications for graduate student selection and performance. *Psychological bulletin*. 2001. V. 127(1). P. 162–181.
25. Luo D., Thompson L.A. & Detterman D.K. The criterion validity of tasks of basic cognitive processes. *Intelligence*. 2006. 34 (1). P. 79–120.
26. Mackintosh N.J. IQ and human intelligence. N.Y. : Oxford University Press. 2006.
27. Neisser U., Boodoo G., Bouchard T.J., Boykin A.W., Brody N., Ceci S.J., Halpern D.F., Loehlin J.C., Perloff R., Sternberg R.J., Urbina S. Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist*. 1996. V. 51. P. 77–101.
28. Renzulli J.S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press. P. 53–92.
29. Shcherbakova O.O. Psychodiagnostics of academic self-regulation for middle school pupils. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Випуск 1 (57). С. 355–362. doi.org/10.5281/zenodo.1184505 (дата звернення: 15.07.2019).
30. Swanson L., Harris K.R., Graham S. Handbook of learning disabilities (Second Edition). New York, NY : Guilford, 2013.
31. Taub G.E., Keith T.Z., Floyd R.G. & McGrew K.S. Effects of general and broad cognitive abilities on mathematics achievement. *School Psychology Quarterly*. 2008. V. 53. P. 187–198.
32. Terman L.M., Oden M.H. The gifted group at mid-life: Thirty-five years' follow-up of the superior child. Stanford, CA : Stanford University Press. 1959.
33. Ushakov D.V. Olympics of the mind as a method to identify giftedness: Soviet and Russian experience. *Learning and individual differences*. 2010. V.20 (4). P. 337–344.
34. Walls T.A., Little T.D. Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*. 2005. V. 97. N 1. P. 23–31.

REFERENCES:

1. Ananyev, B.G. Psikhologiya pedagogicheskoy otsenki [Psychology of pedagogical assessment]. Izbrannyye psikhologicheskii Trudy – *Psychologically selected works*. M., Pedagogy. In 2 vols. T. 2. P. 128–265 [in Russian].
2. Bleicher, V.M., Burlachuk L.F. (1978). Psikhologicheskaya diagnostika intellekta i lichnosti. [Psychological diagnosis of intelligence and personality]. Kiev : Vishcha school [in Russian].
3. Bogoyavlenskaya, D.B., Bogoyavlenskaya M.Ye. (2005). Psikhologiya odarennosti: ponyatiye, vidy, problemy – Psychology of giftedness: concept, types, problems. 1. Moscow : MIOO [in Russian].

4. Gordeeva, T.O. (2013). Motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya [Motivation of educational activities of schoolchildren and students: structure, mechanisms, development conditions]. *Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
5. Druzhinin, V.N. (2001). Kognitivnyye sposobnosti: struktura, diagnostika, razvitiye [Cognitive abilities: structure, diagnosis, development]. M.: PERSE; SPb.: IMATON [in Russian].
6. Kornilov, S.A. (2012). Kross-kul'turnaya invariantnost' analiticheskikh, tvorcheskikh i prakticheskikh sposobnostey rossiyskikh, angliyskikh i amerikanskikh uchashchikhsya [Cross-cultural invariance of analytical, creative and practical abilities of Russian, English and American students]. *Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
7. Morosanova V.I., Shcheblanova Ye.I., Bondarenko I.N., Sidikov V.A. (2013). Vzaimosvyaz' psikhometricheskogo intellekta, osoznannoy samoregulyatsii uchebnoy deyatel'nosti i akademicheskoy uspevayemosti odarennykh podrostkov [The relationship of psychometric intelligence, conscious self-regulation of educational activities and academic performance of gifted adolescents]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Psychoogy – Herald of Moscow University. Ser. 14. Psikhologiya*. 3, 18-32 [in Russian].
8. Yarmachenko M. (Ed.) (2001). Pedagogichnyy slovník [Pedagogical Vocabulary]. Kiiv : Pedagogichna dumka.
9. Tikhomirova T.N. (2011). Vzaimosvyaz' pokazateley obshchego intellekta i uspehnosti v obuchenii. Znaniye. Ponimaniye. Umeniye. [The relationship of indicators of general intelligence and success in learning. Knowledge. Understanding. Skill.] 4, 207–213 [in Russian].
10. Tikhomirova T.N. (2011). Intellekt, uspehnost' v obuchenii i parametry mezhlichnostnogo vzaimodeystviya v obrazovatel'noy srede [Intelligence, learning success and the parameters of interpersonal interaction in the educational environment.]. *Vestnik YUUrGU - Bulletin of SurSU*. 5. Seriya "Psikhologiya", 12, 74–81 [in Russian].
11. Fomenko, K.I. (2018). Gubristichna motivatsiya: fenomenologiya, struktura, determinatsiya: monografiya [Hubristic motivation: phenomenology, structure, determinism]. Kharkiv.: Disaplyus [in Ukrainian].
12. Kheller, K.A. (1997). Diagnostika i razvitiye odarennykh detey i podrostkov. Osnovnyye sovremennyye kontseptsii tvorchestva i odarennosti [Diagnosis and development of gifted children and adolescents. The main modern concepts of creativity and giftedness] / Bogoyavlenskaya D.B. (Ed.): Molodaya gvardiya, 243–264 [in Russian].
13. Shumakova, N.B. (2006). Razvitiye obshchey odarennosti detey v usloviyakh shkol'nogo obucheniya. [The development of the general giftedness of children in school settings.]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
14. Shcheblanova, Ye.I. (2013). Vzaimosvyaz' kognitivnykh sposobnostey i lichnostnykh kharakteristik intellektual'no odarennykh shkol'nikov [The relationship of cognitive abilities and personality characteristics of intellectually gifted students]. *Voprosy psikhologii – Questions of Psychology*, 2013, 1. S. 13–23 [in Russian].
15. Shcherbakova, O.O. (2015). Psikhologichni osoblivosti adaptatsii akademichno zdibnikh ditey do navchannya u pochatkoviy shkolii. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
16. Deary I.J., Spinath F.M., Bates T.C. (2006). Genetics of intelligence. *European Journal of Human Genetics*. V. 14, 690–700.
17. Deary I.J., Strand S., Smith P. et al. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*. V. 35. N 1, 13–21.
18. Duckworth A.L., Quinn P.D., Tsykayama E. (2011). What No child left behind leaves behind: the roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology*, V. 1, 1–13.
19. Geary, D.C., Hoard, M.K., Byrd-Craven, J., Nugent, L., Numtee, C. (2007). Cognitive mechanisms underlying achievement deficits in children with mathematical learning disability. *Child Development*. V. 78, 1343–1359.
20. Feldhusen, J.F. (2005). *Giftedness, talent, expertise, and creative achievement*. In: Conceptions of Giftedness. RJ Sternberg, JE Davidson (Eds.). New York : Cambridge University Press, 64–79.
21. Felson, R.B., & Bohrnstedt, G.W. (1980). Attributions of ability and motivation in a natural setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 799–805.
22. Jencks, C. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. New York, NY : Basic Books.
23. Kovas, Y., Plomin, R. (2007). Learning abilities and disabilities: Generalist genes, specialist environments. *Current Directions in Psychological Science*. V. 16, 284–288.
24. Kuncel N.R., Hezlett S.A., Ones D.S. (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the graduate record examinations: implications for graduate student selection and performance. *Psychological bulletin*. V. 127(1), 162–181.
25. Luo, D., Thompson, L.A. & Detterman D.K. (2006). The criterion validity of tasks of basic cognitive processes. *Intelligence*. 34 (1), 79–120.
26. Mackintosh, N.J. (2006). *IQ and human intelligence*. N.Y. : Oxford University Press.
27. Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J., Urbina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist*. V. 51, 77–101.
28. Renzulli, J.S. (1986). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 53–92.
29. Shcherbakova, O.O. (2017). Psychodiagnostics of academic self-regulation for middle school pupils. *Visnyk KHNPU imeni H.S. Skovorody. Psikhohohiya – Bulletin of KhNPU named after H.S. Skovoroda*. I (57), 355–362. doi.org/10.5281/zenodo.1184505.



30. Swanson, L., Harris, K.R., Graham, S. (2013). *Handbook of learning disabilities* (Second Edition). New York, NY : Guilford.
31. Taub, G.E., Keith, T.Z., Floyd, R.G. & McGrew, K.S. (2008). Effects of general and broad cognitive abilities on mathematics achievement. *School Psychology Quarterly*. V. 53, 187–198.
32. Terman L.M., Oden M.H. (1959). *The gifted group at mid-life: Thirty-five years' follow-up of the superior child*. Stanford, CA : Stanford University Press.
33. Ushakov D.V. (2010). Olympics of the mind as a method to identify giftedness : Soviet and Russian experience. *Learning and individual differences*. V. 20 (4), 337–344.
34. Walls, T.A., Little, T.D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*. V. 97. N 1, 23–31.

*Стаття надійшла до редакції 30.07.2019.
The article was received 30 July 2019.*