

<https://doi.org/10.34142/23129387.2019.61.10>

UDC: 159.923.32; 316.612

ORCID 0000-0002-9169-5471

## ТИПОЛОГІЯ АКАДЕМІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ З РІЗНОЮ УСПІШНІСТЮ У НАВЧАННІ

*Олена О. Щербакова,*

*старший науковий співробітник*

*ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків НАМН*

*України», м. Харків, Україна*

*E-mail: lenascherbakova@ukr.net*

Мета дослідження – визначити типологію академічних здібностей учнів основної школи.

Методи і вибірка дослідження. У дослідженні застосовано 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. Усього у дослідженні взяли участь 331 учень 7-9 класів (204 учня навчаються за проектом «Інтелект Україна», 127 – учні гімназії), з них 189 академічно успішних учнів та 142 академічно неуспішних учня, віком 11-15 років.

Результати. Шляхом застосування кластерного аналізу отримано п'ять профілів академічних здібностей успішних і три профілі – академічно неуспішних школярів.

Висновки. За результатами кластерного аналізу академічних здібностей успішних та неуспішних учнів основної школи було отримано типологію академічних здібностей. Академічно успішні учні представлені п'ятьма типами академічних здібностей, які характеризуються різним співвідношенням високих показників вербального, математичного і просторового інтелекту, високого чи помірного рівня креативності, різного рівня внутрішньої та зовнішньої мотивації та високої чи помірно високої загальної і парціальної успішності. Висока навчальна успішність забезпечується високими показниками інтелекту у різних співвідношеннях рівня креативності, мотивації, парціальної та загальної успішності.

*Академічно неуспішні учні основної школи у межах трьох типологічних профілів відрізняються рівнем інтелекту, мотивації та парціальної успішності. На тлі достатньо високого рівня інтелекту за умови низької мотивації, або за умови недостатньої інтелектуальної обдарованості на тлі високої внутрішньої мотивації, або за умови зниження усіх параметрів академічних здібностей в учнів відбувається зниження академічної успішності.*

**Ключові слова:** академічні здібності, обдарованість, інтелект, креативність, мотивація навчання, школярі.

**Olena O. Shcherbakova**

**Typology of academic abilities of primary school students with different performance in education,**

*Senior Researcher,*

*State Institution "Institute for Children and Adolescents*

*Health Care of the National Academy*

*of Medical Sciences of Ukraine", Kharkov, Ukraine*

*E-mail: lenascherbakova@ukr.net*

*Aim of the study to determine the typology of academic ability of the middle school students.*

*Methodology. The study used the Amthauer test to evaluate verbal, non-verbal (spatial) and mathematical intelligence for students in grades 7-9, a non-verbal subtest of the E. Torrens method, an adapted method for the psychodiagnostics of E. Deci and R. Ryan's academic self-regulation for students. In total, 331 pupils of 7-9 grades participated in the study (204 pupils study under the Intelligence of Ukraine project, 127 pupils of gymnasiums), including 189 academically successful pupils and 142 academically unsuccessful pupils aged 11-15.*

*Results. Using cluster analysis, five profiles of academic abilities of successful pupils and three profiles of academically unsuccessful pupils were obtained.*

*Conclusions. According to the results of a cluster analysis of academic abilities of successful and unsuccessful students of the middle school, a typology of academic abilities was obtained. Academically successful pupils are presented with five types of academic ability, characterized by different ratios of high levels of verbal, mathematical, and spatial intelligence, high or moderate levels of creativity, different levels of internal and external motivation, and high or moderately high overall and partial success. High academic performance is ensured by high intelligence in different ratios of*

*creativity, motivation, partial and overall success. Academically unsuccessful pupils within the three typological profiles differ in the level of intelligence, motivation and partial success. Against the background of a sufficiently high level of intelligence with low motivation, or with insufficient intellectual talent against a background of high intrinsic motivation, or with a decrease in all parameters of academic ability, students have a decline in academic performance.*

**Keywords:** *academic ability, giftedness, intelligence, creativity, motivation of learning, students.*

**Вступ.** Розуміння необхідності створення спеціальної системи освіти для обдарованих дітей і молоді прийшло сьогодні і в Україну. Так, в Україні здійснюється комплексний педагогічний експеримент всеукраїнського рівня «Створення системи супроводження навчання, виховання та розвитку академічно обдарованих дітей дошкільного та молодшого шкільного віку», в межах науково-педагогічного проекту «Інтелект України» (Щербакова, 2015). Всеукраїнський науково-педагогічний проект «Інтелект України» передбачає створення системи виховання інтелектуальної еліти нації, без якої розв'язання складних завдань розбудови могутньої, конкурентоспроможної на світовій арені держави є неможливим.

Проект розроблено в контексті концепції меритократичної освіти, він ґрунтується на *принципах* системного, діяльнісного, синергетичного, особистісно орієнтованого, компетентнісного підходів, які узгоджуються із загально педагогічними принципами і відображають сучасний рівень і тенденції розвитку національної системи освіти.

До основних положень *концепції меритократичної освіти* належить теза про визначальну роль інтелектуальної еліти в забезпеченні могутності та процвітанні держави. Її автор Т. Веблен уважав, що тільки інтелектуальна еліта спроможна ініціювати системні позитивні зрушення в суспільно-економічному та духовному розвитку суспільства (Mannheim K & W. Stuart, 1997). У зв'язку із цим прийшло розуміння необхідності цілеспрямованого «виращування», зміцнення

інтелектуального потенціалу нації. Як свідчить досвід розвинених країн, найефективнішим на цьому шляху є підхід, що передбачає виявлення академічно обдарованих учнів і створення для них спеціальної системи освіти. При цьому складовими «формули успіху» у вихованні академічно обдарованих учнів є: примат розуму й здібностей над походженням, майновим і соціальним станом; створення системи пошуку та відбору академічно обдарованих учнів, створення мережі спеціальних класів для їх навчання і виховання; створення системи підготовки і перепідготовки фахівців; належне фінансування за рахунок як бюджетних, так і позабюджетних джерел; створення спеціальних структур із питань роботи з обдарованими учнями, заснованих як на державних, так і громадських засадах.

Тому проблема навчання й виховання здібних та обдарованих дітей і молоді набула особливого значення. Сучасні тенденції розвитку людства спричинили нагальну необхідність створення системи пошуку, відбору та педагогічної підтримки майбутньої інтелектуальної еліти нації, починаючи з дошкільного віку. Упритул до кінця ХХ ст. у науковому співтоваристві панувала думка про те, що діагностика дитячих здібностей і обдарованості належить до суто психологічних проблем і має розв'язуватися на двох рівнях – теоретичному та психометричному.

На першому — теоретичному рівні було передбачено створення концепції здібностей і обдарованості, основні положення якої мають бути вихідними для розробки психодіагностичних процедур і методики проведення досліджень, спрямованих на виявлення здібних та обдарованих дітей і молоді. На психометричному рівні було заплановано створення блоку діагностичного інструментарію, який би дозволив відповідно до розробленої концепції ідентифікувати здібних та обдарованих учнів основної школи (Юркевич, 1990; Cline & Schwartz, 1999; Lovecky, 1999).

У сучасний період питання ідентифікації здібних і обдарованих дітей тісно пов'язують із проблемою розробки

концептуальних моделей обдарованості та здібностей. Остання й нині залишається однією з найбільш інтенсивно обговорюваних проблем психолого-педагогічної науки. До числа найпопулярніших у сучасній світовій педагогіці теоретичних моделей обдарованості належить модель, розроблена відомим американським психологом Дж. Рензуллі (Renzulli, 1986), у якій обдарованість являє собою інтегративну якість 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. При цьому з метою подолання недоліків, притаманних короточасним дослідженням з ідентифікації дитячої обдарованості, Дж. Рензуллі почав застосовувати довготривалі психолого-педагогічні моделі діагностики, побудовані на принципі «турнікету». У межах цієї моделі процес ідентифікації обдарованих дітей являє собою лонгітудне дослідження, яке передбачає тривале спостереження за дитиною.

Надзвичайно важливим є й те, що проблема виявлення здібних та обдарованих дітей має яскраво виражений етичний аспект. Ідентифікувати дитину як здібну або нездібну означає штучно втрутитися в її долю, заздалегідь визначити її суб'єктивні очікування. Багато життєвих конфліктів «здібних» і «нездібних» людей криються в неадекватності й легковажності вихідного прогнозу їх майбутніх досягнень. Слід також ураховувати, що дитячі здібності або обдарованість ще не є гарантом високих творчих досягнень дорослої людини і що далеко не кожний геніальний дорослий ідентифікувався педагогами як здібна дитина (Михальчук, 2010).

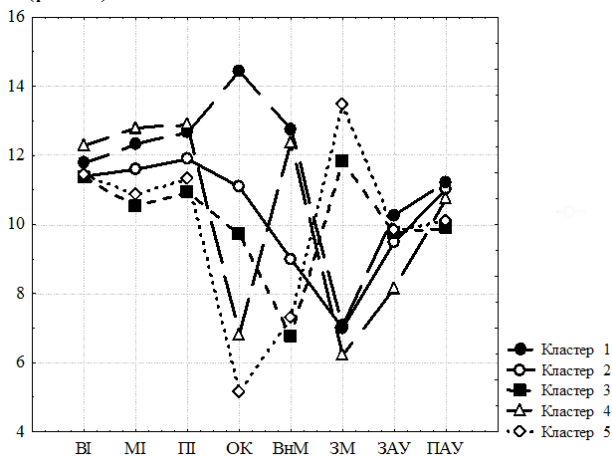
Отже, **метою** дослідження було виявлення типології академічних здібностей учнів основної школи та визначення особливостей розподілу учнів гімназії та учнів, які навчаються

за проектом «Інтелект України», за типами академічних здібностей.

**Методи.** У дослідженні застосовано 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.

Усього у дослідженні взяли участь 331 учень 7-9 класів (204 учня навчаються за проектом «Інтелект Україна», 127 – учні гімназії), з них 189 академічно успішних учнів та 142 академічно неуспішних учня, віком 11-15 років.

У результаті кластеризації даних методом К-середніх за психодіагностичними методиками, які вимірюють інтелект, креативність та мотивацію, а також враховуючи середній семестровий бал, що відображає загальну (за усіма предметами загалом) та парціальну (найвищий середній бал за однією з дисциплін) успішність, окремо по вибірці академічно успішних (рис. 1) та академічно неуспішних (рис. 2) було отримано відповідно 5 та 3 типологічних профілі. Наведемо характеристику типологічних профілів академічно успішних школярів (рис.1).



**Рис.1 Типологічні профілі академічних здібностей школярів основної школи з високою успішністю у навчанні.**

Кластер 1 – високі показники вербального, математичного та просторового інтелекту – високі показники креативності за параметром оригінальності – високі показники внутрішньої мотивації – середні показники зовнішньої мотивації – високі показники загальної та парціальної академічної успішності *«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі»*. Високі результати у навчанні, особливо по окремих дисциплінам, досягаються за рахунок високого інтелекту, непересічної креативності, пізнавального інтересу, що має вибірковий характер. Зазначена група учнів основної школи представлена успішними учнями, більшість з яких на тлі достатньо високої успішності за усіма дисциплінами по окремих предметах демонструє виключно високі результати. Групу за даним профілем склали 24 особи, що становить 12,6% вибірки академічно успішних школярів.

Кластер 2 – вищі за середні показники вербального, просторового та математичного інтелекту – вищі за середні показники креативності за параметром оригінальності – низькі показники внутрішньої мотивації – середні показники зовнішньої мотивації – помірно високі показники загальної академічної успішності – високі показники парціальної академічної успішності – *«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі»*. Навчальна успішність за окремими предметами досягається за рахунок високого рівня інтелектуального і особистісно-творчого розвитку, домінуванням невербального інтелекту над вербальним. Нестаток вмотивованості на навчання, нудьгу на уроках та під час виконання домашніх завдань компенсує високий розумовий розвиток дітей, що забезпечує високу успішність за окремими навчальними дисциплінами. Іншими словами, учні цього профілю навчаються добре за тими предметами, оволодіння якими є можливим за рахунок розвитку інтелекту, зокрема у даному випадку для більшості учнів цього профілю просторовий інтелект відіграє ключову роль в

парціальній успішності. Групу досліджуваних за даним профілем склали 39 осіб, що становить 20,6% вибірки академічно успішних школярів.

Кластер 3 – вищі за середні показники вербального, математичного та просторового інтелекту – низькі показники креативності за параметром оригінальності – низькі показники внутрішньої мотивації – високі показники зовнішньої мотивації – помірно високі показники загальної та парціальної академічної успішності – *«Інтелектуально обдаровані, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі»*. Навчальна успішність регулюється виключно зовнішньою мотивацією, яка компенсує нестаток креативності та інтересу до навчання учня. Учні цього профілю керуються вимоги дорослих у регуляції навчальної діяльності, виявляють менший рівень творчих здібностей. Групу досліджуваних за даним профілем склали 38 осіб, що становить 20,1% вибірки академічно успішних школярів.

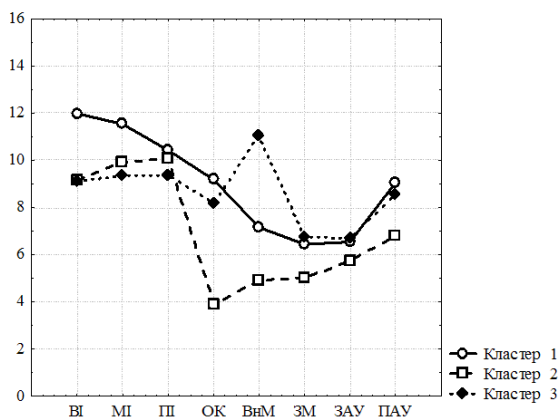
Кластер 4 – високі показники вербального, математичного та просторового інтелекту – низькі показники креативності за параметром оригінальності – високі показники внутрішньої мотивації – низькі показники зовнішньої мотивації – *«Інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі»*. Високі навчальні результати за окремими дисциплінами забезпечуються високим рівнем розвитку інтелекту на тлі недостатньої креативності та високого пізнавального інтересу до навчання. Групу досліджуваних за даним профілем склали 52 особи, що становить 27,5% вибірки академічно успішних школярів.

Кластер 5 – вищі за середні показники вербального, математичного та просторового інтелекту – середні показники креативності за параметром оригінальності – низькі показники внутрішньої мотивації – високі показники зовнішньої мотивації – помірно висока загальна та парціальна академічна успішність – *«Інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі»*. Навчальна успішність забезпечується високою зовнішньою мотивацією, яка компенсує



нестаток інтересу до навчання. У даному типологічному профілі вимоги дорослих виступають як регулятор навчальної діяльності школяра з достатнім рівнем когнітивної обдарованості. Групу досліджуваних за даним профілем склали 36 осіб, що становить 19% вибірки академічно успішних школярів.

Наведемо характеристику типологічних профілів академічних здібностей неуспішних школярів (рис. 2). Кластер 1 – помірно високі показники вербального, математичного та просторового інтелекту – середні показники креативності за параметром оригінальності – низькі показники внутрішньої мотивації – низькі показники зовнішньої мотивації – низькі показники загальної академічної успішності – помірно високі показники парціальної академічної успішності *«Інтелектуально обдаровані немотивовані академічно неуспішні школярі»*. Низькі результати у навчанні за виключенням успіхів за окремими дисциплінами обумовлені нестатком інтересу до навчання та зовнішньої мотивації. Парціальна успішність досягаються за рахунок достатньо високого інтелекту. Групу досліджуваних за даним профілем склали 31 особа, що становить 21,8% вибірки академічно неуспішних школярів.



**Рис.2** Типологічні профілі академічних здібностей школярів основної школи з низькою успішністю у навчанні.

Кластер 2 – середні та нижчі за середні показники вербального, просторового та математичного інтелекту – низькі показники креативності за параметром оригінальності – низькі показники внутрішньої і зовнішньої мотивації – низькі показники загальної та парціальної академічної успішності – *«Недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані академічно неуспішні школярі»*. Низька навчальна успішність обумовлена нижчим за середній рівнем когнітивного розвитку на тлі нестатку мотивації до навчання. Групу досліджуваних за даним профілем склали 54 особи, що становить 38% вибірки академічно успішних школярів.

Кластер 3 – середні та нижчі за середні показники вербального, просторового та математичного інтелекту та креативності за параметром оригінальності – високі показники внутрішньої мотивації – низькі показники зовнішньої мотивації – низькі показники загальної академічної успішності – помірно високі і середні показники парціальної академічної успішності – *«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані академічно неуспішні школярі»*. Навчальна успішність досягається лише по окремим навчальним дисциплінам і обумовлена інтересом до навчання. Групу досліджуваних за даним профілем склали 57 осіб, що становить 40,2% вибірки академічно успішних школярів.

Загалом усі учні 7-9 класів розподілені по групам за типами академічних здібностей нерівномірно ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 23,486$ ,  $p < 0,01$ ). Серед учнів основної школи найбільш розповсюдженим є такий тип академічних здібностей, як «Інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі» та «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані академічно неуспішні школярі» по 17,2% загальної вибірки учнів 7-9 класів, а також «Недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані академічно неуспішні школярі» (16,3%). Отже, більше третини вибірки учнів 7-9 класів складають 3 з 8 існуючих типів академічних здібностей. Це групи, які умовно складають два протилежні полюси академічних здібностей –

перша група дітей має найбільш виражені ознаки інтелектуальної обдарованості та вмотивованості на навчання, що забезпечує високі академічні досягнення, дві інші – представляють протилежний полюс недостатніх академічних здібностей, виражених у нижчих показниках інтелекту та академічних досягнень.

Виходячи з даних таблиці 1 можна зробити висновок, що серед учнів гімназії домінує тип «Недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані академічно неуспішні школярі», натомість типи «Інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані академічно успішні школярі» і «Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі» представлені недостатньо ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 67,056, p < 0,0001$ ).

Таблиця 1

**Розподіл учнів гімназії та учнів, які навчаються за проектом «Інтелект України» за типами академічних здібностей**

Групи учнів за типами академічних здібностей	Групи досліджуваних за типом навчання	
	Учні гімназії	Учні, які навчаються за проектом «Інтелект України»
«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі», n=24	3	21
«Інтелектуально обдаровані, креативні, немотивовані академічно успішні школярі», n=39	9	30
«Інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані академічно успішні школярі», n=38	6	32
«Інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі», n=52	17	35
«Інтелектуально обдаровані, внутрішньо мотивовані академічно успішні школярі», n=36	19	17
«Інтелектуально обдаровані немотивовані академічно неуспішні школярі», n=31	10	21
«Недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані академічно неуспішні школярі», n=54	42	12
«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані академічно неуспішні школярі», n=57	21	36

Учні, які навчаються за проектом «Інтелект України» представлені здебільшого групами з високою академічною успішністю ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 21,882$ ,  $p < 0,01$ ). Групи типів «Інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі» та «Інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані академічно успішні школярі» складають більше третини вибірки академічно успішних школярів. Школярі з високими інтелектуальними здібностями незалежно від рівня їх креативності та мотивації навчання складають 62,4% вибірки академічно успішних учнів. Отже, інтелектуальні здібності є безумовно значущим фактором академічної успішності.

Представленість групи «Недостатньо інтелектуально здібних, немотивованих академічно неуспішних школярів» може розглядатись як індикатор ефективності освітньої програми: лише 5,8% учнів, які навчаються за проектом «Інтелект України» належать до цього типу, а серед учнів гімназії цей відсоток складає 33%. Незалежно від інтелектуальних здібностей учні, які навчаються за проектом «Інтелект України» мають більшу вмотивованість на навчання. Частка вмотивованих типів по проекту складає 53,4%, а учнів гімназії – 34,5%.

Аналізуючи результати розподілу учнів різних типів академічних здібностей за формами навчання (рис.2) стає очевидним, що типологічні профілі, які відзначаються високою інтелектуальною обдарованістю, представлені учнями, які навчаються за проектом «Інтелект України». Таким чином, академічно успішні учні представлені п'ятьма типами академічних здібностей, які характеризуються різним співвідношенням високих показників вербального, математичного і просторового інтелекту, високого чи помірного рівня креативності, різного рівня внутрішньої та зовнішньої мотивації та високої чи помірно високої загальної і парціальної успішності. Академічно неуспішні учні основної школи у

межах трьох типологічних профілів відрізняються рівнем інтелекту, мотивації та парціальної успішності.



Рис. 3. Розподіл учнів з різними типами академічних здібностей за формами навчання

**Обговорення.** Виходячи з наших результатів, які показують, що інтелектуальна обдарованість виступає параметром більшості типів академічних здібностей академічно успішних школярів, можна обґрунтовано стверджувати, що інтелектуальні здібності є безумовно значущим фактором академічної успішності. Починаючи із часів зародження психометрії психологи розглядали інтелект, вимірюваний тестами, як найбільш впливовий предиктор академічних досягнень (Nisbett et al., 2012). Однак дослідження, проведені в останні 30 років переконливо показали, що мотивація має також суттєвий внесок в прогнозування академічних досягнень. С.Д. Бірюков та Є.Ю. Ходакова вивчали зв'язок академічної успішності з показниками «Вільного від впливу культури» тесту інтелекту Кеттелла (Бірюков, Ходакова, 1999). Т. Воллс і Т.

Літл (Walls, Little, 2005) виявили зв'язок інтелекту (по тесту Равена) з академічними досягненнями (американських) школярів становить  $r = 0,29$ ,  $p < 0,001$ . За даними А. Дакворте з колегами (Duckworth et al., 2011) зв'язок між інтелектом школярів (Вимірюється за допомогою тесту Векслера) і успішністю в 8-9-му класі склала 0,44-0.50 ( $p < 0,001$ ). Прямий зв'язок академічних досягнень з показниками інтелекту виглядає закономірним, враховуючи, що діяльність по виконанню тестів інтелекту і вирішення навчальних завдань мають ряд схожих рис і те, що тести інтелекту спочатку розроблялися з метою виявлення учнів з труднощами в навчанні. Вивчення залежності академічної успішності від міри розвитку інтелекту як предиктора академічних досягнень школярів, проведені вітчизняними дослідниками в 70-90-і рр. і носять суперечливий характер (Гордеева, 2013). Так, в дослідженні Л.Ф. Блейхера і В.М. Бурлачука було виявлено, що серед менш успішних школярів є як діти з високим, так і з низьким рівнем інтелекту (по тесту Векслера) (Блейхер, Бурлачук, 1978). З іншого боку, серед добре і відмінно успішних учнів індивіди з низьким рівнем інтелекту не було виявлено. Представлене дослідження підтверджує ці результати: в усіх типологічних профілях академічно успішних дітей інтелект є достатньо високим (при цьому креативність варіюється від низької до високої), а серед академічно неуспішних дітей – один профіль характеризується достатньо високими показниками інтелекту, а два інші – помірно низькими.

У дослідженні Е. Голубевої (Голубева и др., 1991) показано зв'язок між парціальною успішністю (оцінками за окремими предметами) та окремо вербальними та невербальними інтелектуальними здібностями. У нашому дослідженні показано, що загальна та парціальна успішність відповідає високому рівню інтелекту у межах типологічних профілів академічних здібностей академічно успішних учнів. Парціальна успішність на тлі загальної академічної неуспішності в учнів відповідає високому рівню інтелекту (перший кластер ний профіль академічно неуспішних учнів).

В.М. Дружинін в результаті дослідження ролі інтелекту в академічних досягнення школярів приходять до висновку, що у людей з різним інтелектом продуктивність навчальної діяльності визначається мотивацією і «долученість до задачі» (Дружинін, 2001). Було встановлено, що за високими досягненнями стоять не тільки здібності, але в більшій мірі - мотивація досягнення, наполегливість та інші мотиваційно-особистісні характеристики (Хеллер, 1997). Дійсно, на тлі помірно високих показників інтелекту в академічно успішних учнів груп за 3 та 4 кластерами встановлено високу мотивацію навчальної діяльності. У порівнянні з академічно успішними учнями інших кластерів, школярі двох вказаних вище профілів поступаються показниками інтелекту і креативності, втім мають високу зовнішню чи внутрішню мотивацію навчання. В академічно неуспішних учнів третього типологічного профілю на тлі нижчих показників інтелекту виражена висока внутрішня мотивація навчання, яка, очевидно, забезпечує вищу парціальну успішність.

**Висновки.** За результатами кластерного аналізу академічних здібностей успішних та неуспішних учнів основної школи було отримано типологію академічних здібностей. Академічно успішні учні представлені п'ятьма типами академічних здібностей, які характеризуються різним співвідношенням високих показників вербального, математичного і просторового інтелекту, високого чи помірного рівня креативності, різного рівня внутрішньої та зовнішньої мотивації та високої чи помірно високої загальної і парціальної успішності. Висока навчальна успішність забезпечується високими показниками інтелекту у різних співвідношеннях рівня креативності, мотивації, парціальної та загальної успішності.

Академічно неуспішні учні основної школи у межах трьох типологічних профілів відрізняються рівнем інтелекту, мотивації та парціальної успішності. На тлі достатньо високого рівня інтелекту за умови низької мотивації, або за умови недостатньої інтелектуальної обдарованості на тлі високої

внутрішньої мотивації, або за умови зниження усіх параметрів академічних здібностей в учнів відбувається зниження академічної успішності.

### Література

Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. (1978). Психологическая диагностика интеллекта и личности. Киев.

Бирюков С.Д., Ходакова Е.Ю. (1999). Предикторы успеваемости в структуре флюидного интеллекта. *Интеллект и творчество*. Сборник научных трудов лаборатории психологии способностей ИП РАН. М. С. 66-78.

Голубева Э.А., Изюмова С.А., Кабардов М.К., Кадыров Б.Р., Матова М.А., Печенков В.В., Суворова В.В., Тихомирова И.В., Туровская З.Г., Юсим Е.Д. (1991). Опыт комплексного исследования учащихся в связи с некоторыми проблемами дифференциации обучения. *Вопросы психологии*, 2. С. 132-140.

Гордеева Т.О. (2013). Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития. дисс. ... д.психол.н. М.

Дружинин В.Н. (2001). Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. - М. ПерСе, СПб, Иматон-М.

Михальчук Н.О., Івашкевич Е.З., Поташнюк Р.З. (2010). Розвиток інтелектуальних можливостей школярів засобами літератури: навч. - метод. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. Рівне: Принт Хауз.

Хеллер К.А. (1997). Диагностика и развитие одаренных детей и подростков. *Основные современные концепции творчества и одаренности* / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия. С. 243—264.

Щербакова О.О. (2015). Психологічні особливості адаптації академічно здібних дітей до навчання у початковій школі. Дис. к.психол.н. Х.: ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Юркевич В. С., Чудновский В.Э. (1990). Одаренность: дар или испытание. М.

Cline, S., & Schwartz, D. (1999). Diverse populations of gifted children: Meeting their needs in the regular classroom and beyond. Upper Saddle River, N J: Prentice-Hall.

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*, 2011. V. 1. P. 1-13.

Lovecky, D.V. (1999). «Gifted Children with AD/HD». Providence, RI: Gifted Resource center of New England.

Mannheim K. and W. Stuart. An introduction to the sociology of education. L, 1997; Mannheim K. Ideology and Utopia L., N.Y., 1936.



Thorstein Veblen. The Higher Learning In America: A Memorandum On the Conduct of Universities By Business Men. 1918.

Nisbett R.E., Aronson J., Blair C., Dickens W., Flynn J., Halpern D.F., Turkheimer E. (2012). Intelligence. New findings and theoretical developments // American psychologist. V. 67, 2, 130-159.

Renzulli J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // Sternberg R.J., Davidson J.E. Conceptions of Giftedness. Cambridge:Cambridge University Press. P. 53—92.

Walls T.A., Little T.D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence // Journal of Educational Psychology. 2005. V. 97. N 1.- P. 23—31.

*Оригінальний рукопис отриманий 30 квітня 2019 року*

*Стаття прийнята до друку 30 травня 2019 року*