

ISSN online 2707-7292

ISSN 2220-6310

DOI: 10.33216/2220-6310/2026-112-1-253-267

УДК 37.015.3-056.45] (091)] (4)"19"

ЕВОЛЮЦІЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ОБДАРОВАНІСТЬ У ЗАХІДНІЙ ПЕДАГОГІЦІ XX СТОРІЧЧЯ

А. Є. Скирда

ORCID ID 0000-0001-8254-7592

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз еволюції уявлень про обдарованість у західній педагогіці XX століття. Простежено трансформацію наукових підходів до розуміння феномену обдарованості від психометричного трактування як переважно інтелектуальної характеристики особистості до сучасної концепції розвитку людського потенціалу. На основі аналізу праць провідних західних учених, нормативних документів та історико-педагогічних джерел виокремлено п'ять основних етапів розвитку наукових уявлень про обдарованість: психометричне становлення її концепції обдарованості (1900–1930), інституціоналізацію педагогіки обдарованості (1940–1960), формування когнітивно-креативної парадигми (1960–1980), розвиток багатовимірних моделей обдарованості (1980–1990) та перехід до концепції розвитку потенціалу особистості наприкінці XX – на початку XXI століття. Показано, що кожний із визначених етапів відображає зміну методологічних засад дослідження обдарованості та розширення її змістового наповнення. Обґрунтовано, що психометричний підхід започаткував наукове вивчення інтелектуальних здібностей, інституціоналізація педагогіки обдарованості сприяла формуванню спеціальних освітніх програм і державної політики підтримки обдарованих дітей, а когнітивно-креативна та багатовимірна парадигми істотно розширили уявлення про структуру обдарованості, включивши до неї творчість, мотивацію, особистісні та соціокультурні чинники. Встановлено, що наприкінці XX століття відбувся концептуальний перехід від ідентифікації обдарованості до дослідження закономірностей розвитку здібностей, що знайшло відображення у концепціях talent development, human potential development і lifelong learning. Зроблено

висновок, що еволюція західної педагогіки обдарованості характеризується послідовним переходом від вимірювання здібностей до створення педагогічних умов для розвитку потенціалу особистості, що визначає методологічні засади сучасної теорії та практики освіти.

Ключові слова: обдарованість; педагогіка обдарованості; західна педагогіка; еволюція уявлень; психометричний підхід; когнітивно-креативна парадигма; багатовимірні моделі обдарованості; розвиток людського потенціалу; розвиток таланту; історія педагогіки.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Проблема обдарованості є однією з ключових у сучасній педагогічній науці, оскільки пов'язана з питаннями розвитку людського потенціалу, забезпечення якості освіти та створення умов для максимальної реалізації можливостей особистості. Упродовж XX століття уявлення про природу обдарованості зазнали суттєвої трансформації: від розуміння її як стабільної інтелектуальної характеристики до трактування як динамічного потенціалу, розвиток якого залежить від взаємодії особистісних, педагогічних і соціокультурних чинників.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю осмислення історико-педагогічних закономірностей становлення сучасних концепцій обдарованості, які визначають напрями розвитку освітньої політики та практики у країнах світу. Вивчення еволюції західних педагогічних ідей дає змогу глибше зрозуміти передумови переходу від моделей ідентифікації обдарованих учнів до концепцій розвитку їхнього потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема обдарованості знайшла відображення у працях зарубіжних психологів і педагогів XX століття, які сформували основні напрями її наукового осмислення. Психометричний підхід представлений дослідженнями А. Біне, В. Штерна, Л. Термена та Л. Голлінгворт, які заклали основи наукового вимірювання інтелектуальних здібностей (Binet & Simon, 1916; Hollingworth, 1926, 1942; Stern, 1914; Terman, 1916, 1925). Подальший розвиток педагогіки обдарованості пов'язаний із дослідженнями Г. Віппла, Дж. Гілфорда, Е. Торранса та Б. Блума, які розширили уявлення про роль творчості, когнітивних процесів і педагогічного середовища у розвитку здібностей (Bloom, 1956, 1985; Guilford, 1967; Torrance, 1962, 1974; Whipple, 1924, 1926).

Значний внесок у формування сучасних концепцій обдарованості зробили Дж. Рензуллі, Г. Гарднер, Р. Стернберг і Ф. Ганье, чії багатовимірні моделі стали основою переходу до сучасних концепцій *talent development* та

розвитку людського потенціалу (Gagné, 2004; Gardner, 1983; Renzulli, 1978; Sternberg, 1985). Водночас аналіз праць зазначених дослідників потребує подальшого історико-педагогічного узагальнення з позицій еволюції наукових парадигм, що підтверджують і сучасні оглядові дослідження (Borland, 2005; Dai, 2016; Dai & Chen, 2013; Lo & Porath, 2017; Pfeiffer, 2017; Ziegler et al., 2013).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Попри значну кількість досліджень, присвячених окремим аспектам обдарованості, недостатньо систематизованим залишається питання історичної логіки трансформації західних педагогічних уявлень про цей феномен протягом ХХ століття. Зокрема, потребує додаткового аналізу взаємозв'язок між психометричним, педагогічним, когнітивно-креативним і багатовимірним етапами розвитку концепції обдарованості, а також їхній вплив на формування сучасного розуміння розвитку людського потенціалу.

Метою статті є здійснення історико-педагогічного аналізу еволюції уявлень про обдарованість у західній педагогіці ХХ століття та визначення основних етапів трансформації наукових підходів – від психометричного трактування інтелектуальних здібностей до концепцій розвитку потенціалу особистості.

Для досягнення поставленої мети передбачено такі завдання: проаналізувати становлення психометричного підходу до розуміння обдарованості на початку ХХ століття, охарактеризувати процес інституціоналізації педагогіки обдарованості у 1940–1960-х роках, розкрити роль когнітивно-креативної парадигми у розширенні поняття обдарованості, визначити значення багатовимірних моделей обдарованості у формуванні сучасних концепцій розвитку здібностей.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Еволюція уявлень про обдарованість у західній педагогіці ХХ століття відбувалася поступово, відображаючи зміну наукових парадигм та розширення розуміння природи здібностей людини. На основі аналізу історико-педагогічних джерел можна виокремити п'ять основних етапів цього процесу: від психометричного трактування обдарованості як вимірюваної інтелектуальної характеристики до її сучасного розуміння як динамічного потенціалу особистості, що розвивається під впливом освітнього середовища та соціокультурних чинників.

1. Психометричне становлення концепції обдарованості (1900–1930). Початок ХХ століття став періодом формування перших науково обґрунтованих уявлень про обдарованість, які розвивалися в межах

експериментальної психології та психометрії. У цей період обдарованість переважно ототожнювалася з високим рівнем інтелекту, що піддається кількісному вимірюванню. Основною метою дослідників було створення об'єктивних методів оцінювання інтелектуальних здібностей дітей та прогнозування їхніх навчальних досягнень.

Початок психометричного напрямку пов'язують із роботами Альфреда Біне (Alfred Binet) та Теодора Сімона (Théodore Simon), які на початку XX століття розробили першу шкалу інтелекту для виявлення дітей, що потребували спеціальної педагогічної підтримки (Binet & Simon, 1916). Подальший розвиток цього підходу забезпечив Вільям Штерн (William Stern), який увів поняття коефіцієнта інтелекту (IQ) (Stern, 1914), а найбільшого поширення психометрична концепція набула завдяки Льюїсу Термену (Lewis M. Terman), який адаптував тест Біне–Сімона до американської системи освіти та започаткував довготривале дослідження дітей із високим рівнем інтелекту (Terman, 1916, 1925). Його праці закріпили уявлення про обдарованість як переважно інтелектуальний феномен.

Водночас уже в цей період з'явилися перші спроби розширити психометричне розуміння обдарованості. Лета Голлінгворт (Leta S. Hollingworth) звернула увагу на соціальний, емоційний та особистісний розвиток обдарованих дітей (Hollingworth, 1926). Вона обґрунтовувала необхідність створення спеціального освітнього середовища та диференційованої педагогічної підтримки, а її дослідження стали важливим кроком до переосмислення ролі педагогічних чинників у розвитку здібностей (Hollingworth, 1942).

Отже, психометричний етап (1900–1930) заклав наукові основи дослідження обдарованості, сформувавши уявлення про неї як про переважно інтелектуальний феномен, що піддається об'єктивному вимірюванню. У цей період було розроблено перші стандартизовані методики оцінювання інтелекту та започатковано систематичне вивчення дітей із високими інтелектуальними показниками. Водночас накопичення емпіричних даних виявило обмеженість суто психометричного підходу й засвідчило необхідність урахування педагогічних, соціальних і особистісних чинників розвитку обдарованості. Це створило передумови для переходу до педагогічного етапу, у межах якого увага дослідників змістилася від вимірювання інтелекту до пошуку ефективних шляхів розвитку здібностей в освітньому середовищі.

2. *Інституціоналізація педагогіки обдарованості (1940–1960).* Період 1940–1960-х років став важливим етапом розвитку західної педагогіки обдарованості, оскільки науковий інтерес до вимірювання інтелекту поступово змістився до пошуку ефективних педагогічних механізмів

розвитку здібностей. Після Другої світової війни, в умовах стрімкого науково-технічного прогресу та міжнародної конкуренції, обдарованість почали розглядати як стратегічний ресурс держави, що потребує цілеспрямованої освітньої підтримки.

У США сформувалися засади державної політики у сфері освіти обдарованих дітей. Вагомий внесок у розвиток цього напрямку зробив Гай Віппл (Guy M. Whipple), який обґрунтував необхідність спеціальної організації навчання здібних учнів (Whipple, 1924, 1926). Водночас Пол Вітті (Paul Witty) запропонував ширше трактування обдарованості, поширивши його не лише на академічні, а й на художні, музичні, технічні та соціальні здібності. Це стало важливим кроком до подолання вузького психометричного підходу.

У 1950-х роках активно впроваджувалися спеціальні форми навчання обдарованих дітей: прискорене навчання (acceleration), поглиблені програми (enrichment), спеціалізовані класи, літні школи та університетські програми. Модель acceleration передбачала швидше опанування навчального матеріалу через індивідуальні освітні траєкторії, дострокове вивчення окремих дисциплін або просування за межами вікової норми, забезпечуючи відповідність між освітніми потребами та можливостями учня. Модель enrichment була спрямована на поглиблення й розширення змісту навчання через дослідницьку діяльність, творчі завдання, міждисциплінарні проекти та розвиток критичного мислення.

Таким чином, у 1940–1960-х роках відбувся перехід від поодиноких педагогічних експериментів до системного впровадження моделей навчання обдарованих учнів. Програми acceleration та enrichment засвідчили зміну педагогічної парадигми: обдарованість почали розглядати не лише як природну характеристику особистості, а як потенціал, розвиток якого залежить від спеціально організованого освітнього середовища. Це заклало підґрунтя для подальшого розвитку диференційованого й особистісно орієнтованого навчання.

Подібні тенденції спостерігалися і в країнах Західної Європи, де підтримка здібних учнів розвивалася через диференціацію та індивідуалізацію навчання, хоча масштаби спеціалізованих програм були менш значними, ніж у США (Freeman, 1992; Ziegler et al., 2013). Саме в цей період педагогіка обдарованості утвердилася як самостійний напрям педагогічної науки, зорієнтований не лише на виявлення обдарованих дітей, а й на створення умов для їхнього всебічного розвитку (Lo & Porath, 2017; Dai & Chen, 2013).

Інституціоналізація досліджень: поява спеціалізованих центрів і програм.

Важливою ознакою другого етапу розвитку педагогіки обдарованості стало формування інституційної основи наукових досліджень. Якщо на початку ХХ століття вивчення обдарованості здійснювалося переважно в межах індивідуальних психологічних досліджень, то у 1940–1960-х роках воно поступово перетворилося на окремий напрям педагогічної науки, підтримуваний університетами, дослідницькими центрами та державними освітніми установами (Lo & Porath, 2017; Dai & Chen, 2013). Лідером цього процесу стали США, де в умовах науково-технічного розвитку та міжнародної конкуренції проблема розвитку інтелектуального потенціалу набула стратегічного значення. Особливого імпульсу цей напрям отримав після запуску СРСР першого штучного супутника Землі у 1957 році, що сприяло посиленню уваги до підготовки висококваліфікованих кадрів та реформування системи освіти (Dai, 2016; Borland, 2005).

У цей період при провідних університетах почали створюватися спеціалізовані дослідницькі групи та програми, спрямовані на вивчення природи обдарованості, удосконалення методів її виявлення та розроблення моделей навчання. Предметом педагогічних досліджень стали зміст і методи навчання, організація освітнього процесу та підготовка педагогів до роботи з обдарованими учнями. Водночас дедалі більшого значення набувало розуміння ролі освітнього середовища як чинника розвитку здібностей, що означало поступовий перехід від статичного трактування обдарованості до її розуміння як потенціалу, який реалізується в процесі навчання. Дослідження набули міждисциплінарного характеру, об'єднуючи педагогів, психологів і фахівців у галузі освітньої політики. Це сприяло переходу від вивчення окремих інтелектуальних характеристик до комплексного аналізу умов розвитку здібностей (Dai & Chen, 2013; Pfeiffer, 2017). Важливу роль у цьому процесі відіграли університетські центри, які не лише проводили наукові дослідження, а й розробляли освітні програми, готували педагогічні кадри та формували професійні спільноти дослідників обдарованості. Наприкінці 1950-х років додатковим чинником інституціоналізації стало ухвалення Закону США «Про освіту в інтересах національної оборони» (*National Defense Education Act*) у 1958, який посилив державну підтримку розвитку математичної, природничої та технічної освіти й сприяв дослідженню шляхів розвитку здібної молоді.

Таким чином, у 1940–1960-х роках дослідження обдарованості набули інституційного характеру: від діяльності окремих учених вони перейшли до функціонування університетських центрів, державних програм і спеціалізованих освітніх ініціатив. Цей період ознаменувався переходом від

переважно психометричного виявлення обдарованих дітей до створення умов для їхньої педагогічної підтримки та розвитку здібностей. Водночас практика реалізації спеціальних програм засвідчила, що високий рівень інтелекту не є єдиною умовою видатних досягнень, оскільки розвиток обдарованості залежить від взаємодії когнітивних, творчих, мотиваційних і соціальних чинників. Саме це усвідомлення стало передумовою формування у 1960–1980-х роках когнітивно-креативної парадигми, у межах якої обдарованість почали розглядати як багатовимірний феномен.

3. *Когнітивно-креативна парадигма (1960-1980)*. Період 1960–1980-х років став етапом суттєвого переосмислення західною педагогікою природи обдарованості. Розвиток когнітивної психології, теорій творчості та гуманістичної педагогіки сприяв відходу від традиційного уявлення про обдарованість як виключно високий рівень інтелекту. Науковий інтерес поступово змістився від вимірювання здібностей до вивчення особливостей мислення, творчості, мотивації та умов розвитку індивідуального потенціалу (Dai & Chen, 2013; Lo & Porath, 2017).

Важливу роль у цьому процесі відіграли дослідження Дж. П. Гілфорда (J. P. Guilford), який запропонував багатокомпонентну модель інтелекту та обґрунтував значення дивергентного мислення як здатності продукувати оригінальні й нестандартні ідеї. Його праці започаткували активне вивчення креативності як самостійного компонента обдарованості та розширили критерії її визначення (Guilford, 1967).

Подальший розвиток цього напрямку пов'язаний із дослідженнями Е. Пола Торранса (E. Paul Torrance), який розробив методику оцінювання творчого мислення (*Torrance Tests of Creative Thinking*). На відміну від традиційних тестів інтелекту, вона спрямовувалася на виявлення таких характеристик творчості, як гнучкість, оригінальність і продуктивність мислення (Torrance, 1962, 1974). Торранс довів, що творчі здібності можуть розвиватися в процесі спеціально організованого навчання, що сприяло переходу від ідентифікації обдарованих учнів до пошуку шляхів розвитку їхнього потенціалу (Torrance, 1962; Dai & Chen, 2013). Значний вплив на педагогіку обдарованості мала також таксономія освітніх цілей Б. Блума (Benjamin Bloom), яка акцентувала значення розвитку складних когнітивних процесів – аналізу, синтезу й оцінювання (Bloom, 1956). Його подальші дослідження сприяли утвердженню ідеї, що високі досягнення є результатом не лише природних здібностей, а й цілеспрямованого навчання, підтримки та педагогічного супроводу (Bloom, 1985; Feldhusen, 1998).

Поряд із когнітивними підходами у цей період набувають розвитку гуманістичні концепції освіти, які підкреслювали роль внутрішньої мотивації, самореалізації та особистісного розвитку. У педагогічній практиці

поширювалися дослідницьке навчання, проектна діяльність і проблемно-пошукові методи, спрямовані на розвиток критичного й творчого мислення.

Отже, когнітивно-креативна парадигма (1960–1980) стала переломним етапом у розвитку західної педагогіки обдарованості, ознаменувавши відхід від її вузького психометричного трактування. Обдарованість почали розглядати як поєднання когнітивних здібностей, творчого потенціалу та мотиваційних чинників, розвиток яких залежить від освітнього середовища й активності особистості. Це створило теоретико-методологічне підґрунтя для формування у 1980–1990-х роках багатовимірних моделей обдарованості.

4. *Багатовимірні моделі обдарованості (1980-1990).* У 1980-1990-х роках західна педагогіка обдарованості вступила в етап формування багатовимірних теоретичних моделей, які суттєво розширили традиційне розуміння здібностей. Логічним продовженням когнітивно-креативної парадигми стало усвідомлення того, що обдарованість не може пояснюватися лише рівнем інтелекту або творчості, а формується під впливом взаємодії когнітивних, особистісних і соціальних чинників.

Однією з найвпливовіших концепцій цього періоду стала Трикільцева модель обдарованості (*Three-Ring Conception of Giftedness*) Джозефа Рензуллі (Joseph S. Renzulli). Учений довів, що обдарованість виникає внаслідок взаємодії трьох компонентів: здібностей вище середнього рівня, креативності та високої мотивації (task commitment) (Renzulli, 1978). Важливим внеском Дж. Рензуллі стало розуміння обдарованості не як стабільної властивості особистості, а як потенціалу, що реалізується у процесі діяльності за сприятливих освітніх умов (Renzulli, 1978; Sternberg & Davidson, 2005). На основі цієї концепції було розроблено *Schoolwide Enrichment Model*, яка орієнтувала освіту не лише на відбір обдарованих учнів, а й на створення середовища для розвитку творчого потенціалу широкого кола дітей (Renzulli, 1978; Dai & Chen, 2013).

Подальше розширення поняття здібностей здійснив Говард Гарднер (Howard Gardner) у теорії множинного інтелекту (*Theory of Multiple Intelligences*, 1983). Учений відмовився від ідеї єдиного інтелекту, запропонувавши розглядати його як сукупність різних сфер здібностей, зокрема мовної, логіко-математичної, музичної, просторової, міжособистісної та інших (Gardner, 1983). Ця концепція суттєво вплинула на педагогіку, обґрунтувавши необхідність індивідуалізації навчання та визнання різноманітних форм прояву обдарованості (Gardner, 1983; Sternberg & Davidson, 2005).

Важливий внесок у розвиток багатовимірного підходу зробив Роберт Стернберг (Robert J. Sternberg), який у межах тріархічної теорії інтелекту

(*Triarchic Theory of Intelligence*) виділив аналітичний, творчий і практичний компоненти інтелекту (Sternberg, 1985). Його концепція розширила критерії оцінювання обдарованості, оскільки інтелект почав розглядатися не лише як академічна здатність, а як комплексна система аналітичних, творчих і практичних можливостей особистості (Sternberg, 1985; Sternberg & Davidson, 2005).

Подальший розвиток ідеї динамічної природи обдарованості представив Франсуа Ганьє (François Gagné) у Диференційованій моделі обдарованості та таланту (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*). Учений розмежував природні здібності (*giftedness*) і сформований у процесі навчання та практики талант (*talent*), наголосивши на ролі мотивації, освітнього середовища та цілеспрямованого розвитку (Gagné, 2004).

Таким чином, концепції Дж. Рензуллі, Г. Гарднера, Р. Стернберга та Ф. Ганьє започаткували нове розуміння обдарованості як багатовимірного й динамічного феномену (Sternberg & Davidson, 2005; Dai & Chen, 2013). Вони продемонстрували спадкоємність розвитку наукових ідей: Дж. Рензуллі інтегрував інтелект, творчість і мотивацію в єдину модель; Гарднер розширив саме поняття інтелекту; Р. Стернберг пояснив функціонування інтелекту в різних життєвих контекстах; Ф. Ганьє запропонував модель переходу від природних здібностей до сформованого таланту (Gagné, 2004; Sternberg & Davidson, 2005). Саме ці підходи створили теоретичне підґрунтя для подальшого переходу до концепції *talent development* наприкінці XX – на початку XXI століття (Dai & Chen, 2013; Gagné, 2004).

Отже, багатовимірні моделі обдарованості, сформовані у 1980–1990-х роках, стали важливим етапом еволюції західної педагогічної думки, суттєво подолавши одновимірне трактування обдарованості як високого рівня інтелекту (Dai & Chen, 2013; Sternberg & Davidson, 2005). Теоретичні концепції цього періоду демонструють послідовну наукову спадкоємність: Дж. Рензуллі інтегрував інтелектуальні здібності, креативність і мотивацію в єдину модель обдарованості; Г. Гарднер розширив традиційне розуміння інтелекту, обґрунтувавши множинність форм його прояву; Р. Стернберг показав значення взаємодії аналітичного, творчого й практичного інтелекту в досягненні життєвого успіху; Ф. Ганьє запропонував модель трансформації природних здібностей у талант під впливом особистісних і середовищних чинників (Renzulli, 1978; Gardner, 1983; Sternberg, 1985; Gagné, 2004).

Таким чином, у межах багатовимірної парадигми обдарованість почали розглядати як динамічний феномен, розвиток якого зумовлюється взаємодією когнітивних, особистісних, педагогічних і соціокультурних чинників (Gagné, 2004; Sternberg & Davidson, 2005). Це стало теоретичною основою для подальшого переходу наприкінці XX століття до концепції

talent development, яка змістила акцент із виявлення обдарованості на створення умов для її цілеспрямованого розвитку (Dai & Chen, 2013; Gagné, 2004).

5. *Перехід до концепції розвитку потенціалу особистості (кінець XX ст. – початок XXI ст.)*. Наприкінці XX – на початку XXI століття у західній педагогіці відбулася подальша трансформація уявлень про обдарованість: від визначення її структури до дослідження процесів розвитку здібностей і механізмів реалізації людського потенціалу. Якщо попередні моделі зосереджувалися на характеристиках обдарованої особистості, то новий етап акцентував роль освітнього середовища, педагогічної підтримки та індивідуальної траєкторії розвитку.

Одним із ключових напрямів цього періоду стало подальше розроблення ідей Франсуа Ганьє у межах Диференційованої моделі обдарованості та таланту (Differentiated Model of Giftedness and Talent, DMGT). Учений розмежував природні здібності (*giftedness*) і сформований у процесі навчання та практики талант (*talent*), підкресливши роль внутрішніх чинників (мотивації, наполегливості, особистісних якостей) і зовнішніх умов (сім'ї, школи, педагогічної підтримки) у розвитку потенціалу особистості (Gagné, 2004). Таким чином, обдарованість почала розглядатися не як гарант високих досягнень, а як основа для тривалого процесу розвитку (Gagné, 2004; Dai & Chen, 2013).

Подальший розвиток отримали ідеї Дж. Рензуллі, який у межах *Schoolwide Enrichment Model* запропонував змістити акцент із пошуку невеликої групи обдарованих учнів на створення освітнього середовища, що стимулює творчість, дослідницьку активність і розвиток здібностей широкого кола дітей (Renzulli, 1978). Такий підхід відображає перехід від селективної моделі освіти до більш інклюзивного розуміння розвитку потенціалу, у межах якого завданням освіти стає не лише ідентифікація обдарованих учнів, а й створення умов для розвитку здібностей кожної дитини (Renzulli, 1978; Dai & Chen, 2013).

Важливими чинниками формування нової парадигми стали глобалізація, цифровізація та розвиток суспільства знань, у якому людський потенціал розглядається як ключовий ресурс розвитку. У міжнародному педагогічному дискурсі посилилася увага до забезпечення рівного доступу до якісної освіти, підтримки творчості, інноваційності та навчання впродовж життя (*lifelong learning*). Відповідно розширилося й поняття обдарованості, яке почало охоплювати різні форми прояву здібностей і потенціал учнів із різним соціальним, культурним та освітнім досвідом.

Отже, наприкінці XX – на початку XXI століття західна педагогіка обдарованості остаточно перейшла від ідентифікації та класифікації

здібностей до парадигми розвитку людського потенціалу. Поняття *giftedness* почали розглядати як вихідний потенціал особистості, а головним завданням освіти стало створення умов для його розвитку й реалізації через талант, професійну компетентність, творчу самореалізацію та навчання впродовж життя.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Проведений історико-педагогічний аналіз засвідчив, що розвиток уявлень про обдарованість у західній педагогіці XX століття відбувався як послідовна зміна наукових парадигм. На початку століття обдарованість розглядається переважно як вимірювана інтелектуальна характеристика особистості, однак у подальшому акцент змістився на створення педагогічних умов її розвитку. У середині XX століття відбулася інституціоналізація педагогіки обдарованості, а розвиток когнітивної психології та теорій творчості сприяв включенню до структури обдарованості таких компонентів, як креативність, мотивація та особливості мислення.

У 1980–1990-х роках багатовимірні моделі Дж. Рензуллі, Г. Гарднера, Р. Стернберга та Ф. Ганье зумовили принципову зміну розуміння природи обдарованості, представивши її як складний феномен, що формується у взаємодії когнітивних, особистісних і соціокультурних чинників (Renzulli, 1978; Gardner, 1983; Sternberg, 1985; Gagné, 2004). Наприкінці XX – на початку XXI століття центр наукового аналізу перемістився від ідентифікації обдарованості до дослідження процесів розвитку людського потенціалу, ролі освітнього середовища та механізмів перетворення природних здібностей у талант (Gagné, 2004; Dai & Chen, 2013).

Отже, еволюція західної педагогіки обдарованості у XX столітті відображає перехід від психометричної моделі до концепції розвитку потенціалу особистості: від вимірювання здібностей – до створення умов для їх реалізації. Саме ця трансформація стала методологічною основою сучасних концепцій *talent development*, *human potential development* та *lifelong learning*, у межах яких обдарованість розглядається як динамічний процес розвитку людини протягом життя.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними напрямками подальших розвідок є порівняльно-педагогічний аналіз сучасних моделей розвитку обдарованості в різних країнах, дослідження трансформації концепції *talent development* в умовах цифровізації та глобалізації освіти, а також вивчення проблем підтримки двічі виняткових учнів (*twice-exceptional learners*), інклюзивного розвитку здібностей і реалізації принципів навчання впродовж життя.

Окремий науковий інтерес становить подальше дослідження трансформації поняттєво-категоріального апарату педагогіки обдарованості

– від концепції *giftedness* до *talent development* і *human potential development*, а також їхнього впливу на сучасну освітню політику та підготовку педагогічних кадрів.

Література

1. Binet, A., & Simon, T. (1916). *The Development of Intelligence in Children (The Binet-Simon Scale)* (E. S. Kite, Trans.). Williams & Wilkins. [online] Available at: <https://wellcomecollection.org/works/geby498b> (Accessed 1 August 2026) (eng).
2. Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I. Cognitive Domain*. David McKay. [online] Available at: <https://archive.org/search?query=Taxonomy+of+Educational+Objectives+Bloom> (Accessed 1 August 2026) (eng).
3. Bloom, B. S. (1985). *Developing Talent in Young People*. Ballantine Books. [online] Available at: <https://books.google.com/books?id=kCTEAAAQBAJ> (Accessed 1 August 2026) (eng).
4. Borland, J. H. (2005). *Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 1–19). Cambridge University Press. [online] Available at: <https://www.cambridge.org/core/books/abs/conceptions-of-giftedness/gifted-education-without-gifted-children-the-case-for-no-conception-of-giftedness/EBDDF246D15052C3CF272022B3EAE1> (Accessed 1 August 2026) (eng).
5. Dai, D. Y. (2016). *Envisioning a New Century of Gifted Education*. In *Gifted Education in the 21st Century*. Springer. [online] Available at: https://doi.org/10.1007/978-94-6300-503-6_3 (Accessed 1 August 2026) (eng).
6. Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three Paradigms of Gifted Education: In Search of Conceptual Clarity in Research and Practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151–168. [online] Available at: <https://doi.org/10.1177/0016986213490020> (Accessed 1 August 2026) (eng).
7. Feldhusen, J. F. (1998). A Conception of Talent and Talent Development. In R. C. Friedman & K. B. Rogers (Eds.), *Talent in Context* (pp. 193–209). American Psychological Association. [online] Available at: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10297-010> (Accessed 1 August 2026) (eng).
8. Freeman, J. (1992). Education for the Gifted in a Changing Europe. *Roeper Review*, 14(4), 198–201. [online] Available at: <https://doi.org/10.1080/02783199209553428> (Accessed 1 August 2026) (eng).
9. Gagné, F. (2004). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147. [online] Available at: <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682> (Accessed 1 August 2026) (eng).
10. Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. [online] Available

- at:https://books.google.com/books/about/Frames_of_Mind.html?id=ObgOAAAAQAAJ (Accessed 1 August 2026) (eng).
11. Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill. [online] Available at:<https://books.google.com/books?id=Pe6wAAAAIAAJ> (Accessed 1 August 2026) (eng).
 12. Hollingworth, L. S., 1926. *Gifted Children: Their Nature and Nurture*. New York: The Macmillan Company. [online] Available at: [Wellcome Collection](#) [Accessed 3 August 2026] (eng).
 13. Hollingworth, L. S. (1942). *Children Above 180 IQ: Origin and Development*. World Book Company. [online] Available at:<https://archive.org/details/childrenabove18000holl> (Accessed 1 August 2026) (eng).
 14. Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm Shifts in Gifted Education: An Examination Vis-à-Vis Its Historical Situatedness and Pedagogical Sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 343–360. [online] Available at:<https://doi.org/10.1177/0016986217722840> (Accessed 1 August 2026) (eng).
 15. Pfeiffer, S. I. (Ed.). (2017). *APA Handbook of Giftedness and Talent*. American Psychological Association. [online] Available at:<https://doi.org/10.1037/0000038-000> (Accessed 1 August 2026) (eng).
 16. Renzulli, J. S. (1978). *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184, 261. [online] Available at:<https://doi.org/10.1177/003172171109200821> (Accessed 1 August 2026) (eng).
 17. Stern, W. (1914). *The Psychological Methods of Testing Intelligence* (G. M. Whipple, Trans.). Warwick & York. [online] Available at:<https://archive.org/details/psychologicalmet00steruoft> (Accessed 1 August 2026) (eng).
 18. Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge University Press. [online] Available at:https://books.google.com/books/about/Beyond_IQ.html?id=jmM7AAAAIAAJ (Accessed 1 August 2026) (eng).
 19. Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of Giftedness* (2nd ed.). Cambridge University Press. [online] Available at:<https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455> (Accessed 1 August 2026) (eng).
 20. Terman, L. M., 1916. *The Measurement of Intelligence: An Explanation of and a Complete Guide for the Use of the Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*. Boston: Houghton Mifflin Company. [online] Available at: [Project Gutenberg](#) [Accessed 3 August 2026] (eng).
 21. Terman, L. M., Baldwin, B. T. et al., 1925. *Genetic Studies of Genius. Vol. I: Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford, CA: Stanford University Press. Available at: [Open Library](#) [Accessed 3 August 2026]. (Accessed 1 August 2026) (eng).
 22. Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Prentice-Hall. [online] Available at:<https://archive.org/search?query=Guiding+Creative+Talent+Torrance> (Accessed 1 August 2026) (eng).

23. Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual*. Personnel Press. [online] Available at: <https://worldcat.org/search?q=Torrance+Tests+of+Creative+Thinking> (Accessed 1 August 2026) (eng).
24. Whipple, G. M. (1924). *Classes for Gifted Children*. Public School Publishing Company. [online] Available at: <https://archive.org/details/classesforgifted00whip> (Accessed 1 August 2026) (eng).
25. Terman, L. M., (1925) *Genetic Studies of Genius. Vol. 1: Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford, CA: Stanford University Press. [online] Available at: [Google Books](https://books.google.com/books?id=...) [Accessed 3 August 2026] (eng).
26. Ziegler, A., Stoeger, H., Harder, B., & Balestrini, D. P. (2013). Gifted Education in German-Speaking Europe. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(3), 384–411. [online] Available at: <https://doi.org/10.1177/0162353213492247> (Accessed 1 August 2026) (eng).

THE EVOLUTION OF CONCEPTIONS OF GIFTEDNESS IN TWENTIETH-CENTURY WESTERN PEDAGOGY

Ye. Skyrd

The article presents a historical and pedagogical analysis of the evolution of conceptions of giftedness in twentieth-century Western pedagogy. It traces the transformation of scholarly approaches to giftedness from the psychometric interpretation, which viewed giftedness primarily as a measurable intellectual characteristic, to the contemporary concept of human potential development. Based on the analysis of the works of leading Western scholars, historical and pedagogical sources, and educational policy documents, five major stages in the evolution of conceptions of giftedness are identified: the psychometric stage (1900–1930), the institutionalization of gifted education (1940–1960), the cognitive-creative paradigm (1960–1980), multidimensional models of giftedness (1980–1990), and the transition to the concept of human potential development at the end of the twentieth and the beginning of the twenty-first century. The study demonstrates that each stage reflects a shift in the methodological foundations of giftedness research and a gradual expansion of the concept itself. It is argued that the psychometric approach established the scientific study of intellectual abilities, while the institutionalization of gifted education led to the development of specialized educational programs and public policies supporting gifted learners. The cognitive-creative and multidimensional paradigms further broadened the understanding of giftedness by incorporating creativity, motivation, and personal and sociocultural factors. The findings indicate that the late twentieth century marked a conceptual shift from identifying gifted individuals to investigating the processes through which abilities are developed. This transformation laid the foundation for contemporary concepts such as talent development, human potential development, and lifelong learning. The article concludes that the evolution of Western pedagogy reflects a transition from measuring abilities to creating

educational conditions that foster the development and realization of every learner's potential.

Keywords: *giftedness; gifted education; Western pedagogy; evolution of conceptions; psychometric approach; cognitive-creative paradigm; multidimensional models of giftedness; human potential development; talent development; history of education.*

Скирда Алла Євгенівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мовної підготовки, Державний вищий навчальний заклад «Донецький національний технічний університет» (м. Дрогобич, Україна). E- mail alla.skyrda@ukr.net

Skyrda Alla Yevgenivna, PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Language Training Department, State Higher Educational Institution "Donetsk National Technical University" (Drohobych, Ukraine, E- mail alla.skyrda@ukr.net

Стаття надійшла до редакції 03.08.2026.

Стаття прийнята до друку після рецензування 11.09.2026.

Стаття опублікована 30.10.2026.



Стаття з відкритим доступом,
відповідно до умов ліцензії
[Creative Commons \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)