

Аналіз траєкторій розвитку обдарованості в учнів центрів інтелектуального розвитку від первинної діагностики до олімпіадних досягнень

Городецька Нателла Олексіївна¹

Опубліковано	Секція	УДК
30.10.2023	Освіта/Педагогіка	37.015.3:159.928.23: 37.091.279

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17777070>

Ліцензовано за умовами Creative Commons BY 4.0 International license

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення результативності роботи з обдарованими учнями в умовах посилення конкуренції в інтелектуальних змаганнях і відсутності цілісних моделей освітнього супроводу, що узгоджують первинну діагностику, навчальні програми та олімпіадні досягнення. Мета статті полягає в аналізі особливостей формування та реалізації індивідуальних траєкторій розвитку обдарованості учнів центрів інтелектуального розвитку від первинної діагностики до досягнення результатів у предметних олімпіадах. Методи дослідження ґрунтуються на теоретичному аналізі наукових джерел, структурно-логічному та порівняльному аналізі діагностичних, навчальних і оцінювальних етапів підготовки, а також узагальненні практики діяльності центрів інтелектуального розвитку. Встановлено, що розвиток обдарованості має траєкторний характер і визначається навчальною динамікою та сформованістю навчальної стійкості. Виявлено негативний вплив неузгодженості діагностичних і навчальних етапів на стабільність результатів. Доведено роль систематичних когнітивно-розвивальних занять у підвищенні пізнавальної продуктивності та готовності до змагальної діяльності.

Ключові слова: освітні траєкторії, інтелектуальний потенціал, навчальна стійкість, пізнавальна продуктивність, когнітивний розвиток, олімпіадна підготовка, індивідуалізація навчання, освітній супровід.

Analysis of giftedness development trajectories in students of intellectual development centers from initial diagnosis to olympiad achievements

Annotation. Relevance of the study is determined by the growing need to increase the effectiveness of work with gifted students under conditions of intensified competition in intellectual contests and the lack of integrated educational models that consistently connect initial diagnosis, learning processes, and final achievements. In the practice of intellectual development centers, insufficient coordination between the identification of students' potential and its realization in olympiad performance is often observed, which leads to underutilization of intellectual resources and reduced educational outcomes.

¹ Магістр педагогіки, Провідний вчитель, Провідний експерт з Ментальної арифметики, Woodpark Montessori - Endeavor Schools, natella250280@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-0973-5832>

Purpose of the article is to analyze the patterns of formation and implementation of individual giftedness development trajectories of students in intellectual development centers from the stage of initial diagnostic assessment to the achievement of results in subject olympiads.

Research methods include theoretical analysis and synthesis of scientific sources on giftedness development, structural and logical analysis of educational trajectories, comparative analysis of diagnostic, instructional, and assessment stages of student preparation, as well as analytical generalization of practical experience in intellectual development centers. Impersonal analytical procedures were applied to consider giftedness development as a dynamic and long-term process.

Research results. It was established that giftedness development has a non-linear, trajectory-based nature and is determined not only by initial intellectual indicators but also by learning dynamics and the level of learning resilience. It was revealed that systematic cognitive-developmental activities contribute to higher cognitive productivity and to students' ability to maintain stable performance under increasing cognitive load. It was proven that inconsistency between diagnostic, instructional, and assessment stages reduces the prognostic validity of educational outcomes and negatively affects students' readiness for olympiad participation.

Conclusions. It was substantiated that effective giftedness development requires an integrated support system in which diagnostics, learning activities, and assessment function as a unified framework. The feasibility of orienting educational programs toward the formation of learning resilience, intellectual autonomy, and sustainable cognitive performance was established as a prerequisite for achieving stable olympiad results.

Prospects for further research include empirical validation of the proposed approaches, development of standardized indicators for assessing learning resilience and cognitive productivity, and deeper analysis of the effectiveness of cognitive-developmental practices in shaping long-term giftedness development trajectories of students.

Keywords: educational pathways, intellectual potential, learning resilience, cognitive productivity, cognitive development, olympiad preparation, individualized learning, educational support.

Вступ

Сучасна система роботи з обдарованими дітьми дедалі більше орієнтується не лише на фіксацію високих інтелектуальних показників, а й на довгострокове формування індивідуальних траєкторій розвитку учнів, здатних досягати стабільних результатів у конкурентних освітніх середовищах, зокрема в олімпіадному русі. Водночас у практиці центрів інтелектуального розвитку зберігається фрагментарність підходів: первинна діагностика здібностей часто не пов'язується системно з подальшим навчально-тренувальним супроводом, а результати олімпіад розглядаються як ізольований підсумок, а не як інтегральний показник цілісного розвитку обдарованості. Це призводить до втрат потенціалу, нерівномірного прогресу учнів, емоційного вигорання та зниження мотивації в довгостроковій перспективі.

Наукова проблема полягає у відсутності цілісних моделей, які дозволяють аналізувати розвиток обдарованості як динамічний процес від первинного виявлення до високорівневих інтелектуальних досягнень з урахуванням когнітивних, мотиваційних і організаційних чинників. Практичний вимір проблеми пов'язаний із необхідністю підвищення результативності освітніх програм для обдарованих учнів, оптимізації роботи педагогів і психологів у центрах інтелектуального розвитку та забезпечення обґрунтованого відбору й супроводу учасників олімпіад. Розв'язання зазначеної проблеми має важливе значення для розвитку доказової педагогіки, удосконалення системи позашкільної та додаткової освіти, а також для формування кадрового потенціалу науки й інноваційної економіки, що зумовлює її актуальність і

тісний зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями сучасної освітньої політики.

Аналіз сучасних досліджень дозволяє виокремити чотири взаємопов'язані наукові напрями, що відображають послідовність формування когнітивного потенціалу, механізми його психолого-педагогічного супроводу та умови досягнення високих інтелектуальних результатів. Перший науковий напрям пов'язаний із ранньою діагностикою, корекційно-розвивальними впливами та використанням цифрових інструментів як передумови формування індивідуальних освітніх траєкторій. Зокрема, І. Гарсія-Мартінез та співавтори (I. García-Martínez et al.) аналізують освітні заходи, що застосовуються для роботи з обдарованими дітьми, демонструючи, що ефективна робота з ними потребує більшої кількості інтервенцій, персоналізованих відповідно до індивідуальних характеристик кожного учня [1]. Науковці Р. Призванська та М. Породько доводять, що застосування нетрадиційних логопедичних методів у дітей старшого дошкільного віку сприяє підвищенню загальної пізнавальної активності та навчальної готовності [2]. Довготривалу динаміку психоемоційного стану дітей із високим інтелектуальним потенціалом аналізують Л. Вевр-Дуре (L. Vaivre-Douret) та С. Хамдіуї (S. Hamdioui), акцентуючи на необхідності врахування емоційних ризиків уже на ранніх етапах розвитку здібностей [3]. Колектив дослідників на чолі з Б. Стоунс (B. Stones et al.) показує, що залучення учнів до інтелектуальних змагань на ранніх етапах підготовки сприяє розвитку проблемно-орієнтованого мислення незалежно від соціального походження [4].

Другий напрям охоплює концептуальні моделі та психологічні теорії обдарованості, що інтерпретують її як динамічний процес розвитку. Так, Т. Л. Кросс (T. L. Cross) та П. Олшевські-Кубіліус (P. Olszewski-Kubilius) обґрунтовують системний підхід до розвитку обдарованості й таланту, що поєднує когнітивні, мотиваційні та середовищні чинники [5]. Формування ідентичності та кар'єрних орієнтацій обдарованих учнів аналізують А. С. Холл (A. S. Hall) та К. Р. Келлі (K. R. Kelly), підкреслюючи довготривалий вплив освітніх траєкторій на професійне самовизначення [6]. Концепцію продуктивної обдарованості, у межах якої основним результатом розвитку таланту є досягнення практично значущої майстерності, пропонують Ш. Дж. Пейк та співавтори (S. J. Paik et al.) [7]. На значенні соціокультурного контексту у формуванні й стабілізації освітніх траєкторій обдарованих учнів наголошують М. А. Занетті та колеги (M. A. Zanetti et al.) [8].

Третій науковий напрям стосується освітніх траєкторій, механізмів супроводу та інституційних умов розвитку таланту. Розвиток обдарованості крізь призму підходу розвитку таланту розглядають Ф. К. Воррелл та колектив однодумців (F. C. Worrell et al.), наголошуючи на ролі послідовної підтримки, менторства та критеріїв досягнень [9]. Транзакційний підхід, у межах якого розвиток здібностей визначається постійною взаємодією учня та освітнього середовища, обґрунтовують К. О. Ло та співавтори (C. O. Lo et al.) [10]. Співвідношення природних здібностей і навчальної практики у формуванні математичної обдарованості вивчає Р. Лейкін (R. Leikin), підкреслюючи необхідність науково обґрунтованих педагогічних стратегій [11].

Четвертий напрям пов'язаний із досягненням високих результатів у змагальних форматах навчання та аналізом факторів олімпіадного успіху. У межах мегамоделі розвитку таланту Р. Ф. Суботнік та колеги (R. F. Subotnik) показують, що перехід від потенціалу до видатних досягнень зумовлений етапністю підготовки та доменною спеціалізацією [12]. Практичні аспекти застосування цього підходу в сучасній освітній практиці деталізують П. Олшевські-Кубіліус та однодумці (P. Olszewski-Kubilius et al.) [13]. Освітні й кар'єрні траєкторії колишніх учасників математичних олімпіад простежують Дж. Й. Джанг (J. Y. Jung) та Дж. Лі (J. Lee), доводячи довготривалий ефект інтенсивної інтелектуальної підготовки [14]. Багаторівневий аналіз чинників успіху в наукових

олімпіадах здійснюють Р. А. Тагідізадж (R. A. Taghidizaj) та М. Малмір (M. Malmir), підкреслюючи роль поєднання індивідуальних здібностей та інституційної підтримки [15].

Попри значний науковий доробок у сфері обдарованості, низка її аспектів у діяльності центрів інтелектуального розвитку залишається недостатньо вивченою. Насамперед нерозв'язаною є проблема аналізу розвитку інтелектуальних здібностей як цілісної освітньої траєкторії, оскільки більшість досліджень зосереджуються на статичних діагностичних показниках без урахування навчальної динаміки. Обмежено вивченою є й прогностична здатність первинної діагностики щодо подальших освітніх досягнень, зокрема готовності учнів до участі в олімпіадах. Недостатньо опрацьованим залишається вплив систематичних когнітивно-розвивальних занять на формування навчальної стійкості та стабільної пізнавальної продуктивності, а також проблема неузгодженості діагностичних, навчальних і оцінювальних етапів підготовки.

Запропоноване дослідження спрямоване на заповнення цих прогалів шляхом розгляду розвитку обдарованості як динамічного, поетапного процесу, у межах якого первинна діагностика, навчальна динаміка та олімпіадні результати аналізуються у взаємозв'язку. Це дозволяє уточнити механізми формування освітніх траєкторій, підвищити наукову обґрунтованість освітнього супроводу та розширити прикладні можливості центрів інтелектуального розвитку в забезпеченні стабільних інтелектуальних досягнень.

Метою статті є аналіз особливостей формування та реалізації індивідуальних траєкторій розвитку обдарованості учнів центрів інтелектуального розвитку від етапу первинної діагностики до досягнення результатів у предметних олімпіадах.

Для досягнення поставленої мети в статті передбачається виконання таких завдань:

- 1) дослідити закономірності розвитку інтелектуальних здібностей учнів центрів інтелектуального розвитку в межах освітньої траєкторії;
- 2) оцінити зв'язок між результатами первинної діагностики, навчальною динамікою та готовністю учнів до участі в інтелектуальних змаганнях;
- 3) обґрунтувати підходи до вдосконалення системи супроводу обдарованих учнів шляхом узгодження діагностичних, навчальних і оцінювальних етапів підготовки.

Результати

У процесі навчання в центрах інтелектуального розвитку формування інтелектуальних здібностей учнів відбувається як поетапний і нерівномірний процес, що залежить від вікових особливостей, стартового рівня когнітивного розвитку, інтенсивності тренувальних впливів та стабільності освітнього середовища. На початкових етапах освітньої траєкторії домінують швидкі зрушення в базових когнітивних функціях, зокрема в концентрації уваги, швидкості обробки інформації та короткочасній пам'яті, тоді як у подальшому розвитку спостерігається поступовий перехід до якісних змін у структурі мислення, формуванні стратегій розв'язання складних задач і зростанні здатності до саморегуляції пізнавальної діяльності. Таким чином, розвиток інтелектуальних здібностей учнів у центрах інтелектуального розвитку має виражений траєкторний характер, де кожен етап створює передумови для переходу до більш високого рівня навчально-пізнавальної автономії та результативності (табл. 1).

Етапи розвитку інтелектуальних здібностей учнів у процесі навчання в центрах інтелектуального розвитку

Етап освітньої траєкторії	Інтелектуальні зміни	Основні педагогічні впливи	Типові результати
Початковий	Зростання концентрації уваги, базової пам'яті, швидкості рахункових і логічних операцій	Регулярні когнітивні вправи, ігрові та тренувальні методи	Підвищення навчальної активності, зменшення когнітивної втоми
Адаптаційний	Формування стійких навичок мислення, розвиток операційної пам'яті	Систематичні тренування, ускладнення завдань	Стабільність результатів, готовність до конкурентних форматів
Прогресивний	Перехід до стратегічного мислення, зростання самоконтролю	Індивідуалізація програм, аналітичні завдання	Висока навчальна ефективність, участь у конкурсах
Результативний	Інтеграція когнітивних і мотиваційних компонентів	Цільова підготовка, моделювання змагальних ситуацій	Олімпіадні досягнення, інтелектуальна автономія

Джерело: сформовано автором на основі [1, с. 1862; 4; 5; 7, с. 134–135; 12, с. 431; 13]

Подані в таблиці 1 характеристики етапів розвитку інтелектуальних здібностей інтерпретуються як узагальнена модель організації навчального впливу в центрах інтелектуального розвитку та застосовуються для аналізу динаміки навчальних досягнень учнів. На початковому етапі зазначені характеристики дозволяють диференціювати стійкі когнітивні зрушення від короточасних успіхів, зумовлених адаптацією до нових форм занять. У практичній діяльності це проявляється через багаторазові спостереження за результативністю виконання однотипних завдань у різних часових інтервалах, що дає змогу уточнювати індивідуальний темп навчання без надмірного інтелектуального навантаження [4]. На адаптаційному етапі наведені показники відображають перехід від відтворювального характеру мислення до більш усвідомленого й гнучкого використання когнітивних стратегій. У діяльності центрів інтелектуального розвитку це реалізується через поступове ускладнення завдань, комбінування різних логічних операцій та запровадження часових обмежень, що формує готовність учнів до роботи в умовах інтелектуального змагання. Такий підхід дає можливість виявляти як потенціал до подальшої інтенсифікації навчання, так і ризики зниження мотивації або перевантаження. На прогресивному етапі узагальнені ознаки, наведені в таблиці, відображають зростання ролі саморегуляції пізнавальної діяльності та здатності до аналізу власних помилок. У практичному вимірі це виявляється в переході від шаблонних вправ до роботи з нестандартними задачами, які потребують вибору індивідуальної стратегії розв'язання та аргументації прийнятих рішень [1, с. 1862]. Такий формат занять сприяє формуванню стійкої інтелектуальної продуктивності, необхідної для успішної участі в олімпіадах. На результативному етапі наведені характеристики дозволяють зіставити рівень розвитку інтелектуальних здібностей із фактичними освітніми досягненнями, розглядаючи олімпіадні результати як наслідок тривалого й системного розвитку, а не як одноразовий показник успішності. У практиці центрів інтелектуального розвитку це забезпечує перехід від ситуативної підготовки до змагань до стратегічного супроводу обдарованих учнів, орієнтованого на довгострокову результативність і зниження ризиків когнітивного та емоційного виснаження.

Встановлення зв'язку між результатами первинної діагностики та подальшою навчальною динамікою учнів є важливою умовою обґрунтованого відбору й супроводу обдарованих дітей у центрах інтелектуального розвитку. Первинні діагностичні показники відображають не лише актуальний рівень інтелектуальних здібностей, а й потенціал до засвоєння нового матеріалу, швидкість адаптації до когнітивних навантажень та здатність розвиватися в умовах підвищеної складності. Аналіз освітніх траєкторій свідчить, що високі стартові результати самі по собі не гарантують стабільного прогресу, тоді як поєднання помірною початкового рівня з високими показниками навчальної динаміки часто створює передумови для успішної підготовки до інтелектуальних змагань (табл. 2).

Таблиця 2

Зв'язок результатів первинної діагностики з навчальною динамікою та готовністю учнів до інтелектуальних змагань

Результати первинної діагностики	Динаміка навчальних показників	Характер навчального просування	Рівень готовності до змагань
Високі та стабільні	Помірна, рівномірна	Швидке засвоєння матеріалу за стандартними програмами	Високий за умови цільової підготовки
Високі, нестійкі	Коливальна	Коливання результатів, залежність від навантаження	Середній, потребує корекції
Середні з позитивною динамікою	Висока	Пришвидшене набуття складних когнітивних умінь	Потенційно високий
Низькі з повільною динамікою	Низька або нестабільна	Уповільнене просування	Обмежений

Джерело: сформовано автором на основі [2, с. 25; 7, с. 138–139; 8; 11, с. 1581; 14, с. 242]

У сучасних умовах функціонування центрів інтелектуального розвитку встановлений зв'язок між результатами первинної діагностики та подальшою навчальною динамікою учнів конкретизується через аналіз ефективності окремих когнітивно-тренувальних практик, що використовуються в навчальному процесі. Зокрема, заняття з ментальної арифметики розглядають як засіб оцінювання здатності учнів до навчання та їхнього адаптаційного потенціалу, адже вони поєднують швидке обчислення, високу концентрацію уваги та узгоджену роботу різних когнітивних процесів. Спостереження за динамікою результатів під час таких занять дозволяє уточнювати діагностичні прогнози, особливо в учнів із середніми або нестійкими стартовими показниками [2, с. 25]. Подані в таблиці 2 співвідношення на практиці реалізуються через зіставлення вихідних діагностичних даних із темпами опанування програм ментальної арифметики та інших когнітивних курсів. Учні з високими, але нестабільними результатами первинної діагностики нерідко демонструють коливання у виконанні швидкісних операцій та підвищену помилковість у складних обчисленнях в умовах часових обмежень, що свідчить про недостатню стійкість уваги. У таких випадках корекційні заходи спрямовуються на стабілізацію когнітивної діяльності шляхом дозованих тренувальних навантажень і повторюваних вправ на точність. Для учнів із середніми початковими результатами та вираженою позитивною навчальною динамікою інтеграція ментальної арифметики в навчальний процес є практичним механізмом пришвидшеного розвитку оперативного мислення та психологічної

готовності до змагального формату. У реальних освітніх умовах це проявляється у швидкому зростанні здатності працювати в умовах багатозадачності, дотримуватися регламенту та зберігати якість виконання завдань, що безпосередньо корелює з готовністю до участі в інтелектуальних олімпіадах [14, с. 242]. Таким чином, використання результатів первинної діагностики в поєднанні з аналізом навчальної динаміки в процесі занять із ментальної арифметики дозволяє не лише уточнювати прогноз подальших досягнень учнів, а й практично коригувати індивідуальні освітні траєкторії. У сучасних центрах інтелектуального розвитку це забезпечує перехід від формального відбору до гнучкого, доказово обґрунтованого супроводу учнів, орієнтованого на формування стійкої готовності до інтелектуальних змагань.

Систематичні когнітивно-розвивальні заняття в центрах інтелектуального розвитку впливають насамперед на формування навчальної стійкості учнів, яка проявляється в здатності тривалий час зберігати продуктивність пізнавальної діяльності в умовах зростання складності та щільності навчальних завдань. На відміну від початкового розвитку окремих інтелектуальних функцій, на цьому етапі важливого значення набуває стабільність результатів, опір когнітивній втомі та здатність учнів підтримувати якість виконання завдань незалежно від зовнішніх і внутрішніх стресорів. Доведено, що регулярність і структурованість когнітивних занять формують узгоджену роботу уваги, пам'яті та мислення, що створює підґрунтя для високої пізнавальної продуктивності в умовах навчального та змагального навантаження. Вплив когнітивно-розвивальних занять на навчальну стійкість і пізнавальну продуктивність учнів наведено в таблиці 3.

Таблиця 3

Вплив когнітивно-розвивальних занять на навчальну стійкість і пізнавальну продуктивність учнів

Характер занять	Когнітивні механізми	Прояви навчальної стійкості	Ознаки пізнавальної продуктивності
Регулярні тренувальні заняття	Синхронізація уваги та робочої пам'яті	Стабільність результатів у часі	Зростання швидкості виконання завдань
Комплексні когнітивні програми	Інтеграція кількох видів мислення	Зниження помилковості за навантаження	Підвищення точності й повноти рішень
Швидкісно-аналітичні справи	Пришвидшення обробки інформації	Опір когнітивній втомі	Здатність працювати в часових межах
Варіативні завдання підвищеної складності	Формування гнучкості мислення	Адаптація до зміни умов	Перенесення навичок у нові задачі

Джерело: сформовано автором на основі [1, с. 1864–1865; 3; 4; 9, с. 32; 10, с. 176; 15, с. 200–201]

Сьогодні систематичні когнітивно-розвивальні заняття розглядаються як середовище формування стійкої пізнавальної працездатності, а не як сукупність окремих тренувань конкретних навичок. Практичні спостереження свідчать, що регулярна робота з різними типами когнітивних завдань зменшує залежність результатів учнів від ситуативних чинників, таких як рівень втоми, емоційний стан або зміна формату навчальної діяльності. У таких умовах навчальна стійкість формується як здатність підтримувати ефективність мисленневих операцій протягом тривалого часу без різкого зниження точності чи швидкості виконання.

Охарактеризовані в таблиці 3 зміни пізнавальної продуктивності виявляються через стабілізацію темпів роботи та поступове зростання складності завдань, які учень здатен виконувати без втрати якості. У практиці центрів це фіксується, зокрема, на

матеріалі вправ, що поєднують елементи швидкого аналізу, утримання інформації в оперативній пам'яті та короткочасні навантаження з часовими обмеженнями [3; 4]. Такі формати, до яких належать різні види логіко-математичних і обчислювальних тренувань, дозволяють простежити, як зростає витривалість уваги та точність мислення в умовах інтенсивної роботи. У прикладному вимірі наведені закономірності використовуються для регулювання інтенсивності навчальних програм і добору завдань, наближених за характеристиками до змагальних. Практика показує, що учні, які проходять систематичну когнітивну підготовку, демонструють менше коливань результатів при переході від тренувальних до контрольних або конкурсних форматів [9, с. 32]. Це свідчить про формування не лише окремих інтелектуальних умінь, а й здатності до стабільного відтворення пізнавальної продуктивності в умовах обмеженого часу та підвищеного когнітивного навантаження. Отже, систематичні когнітивно-розвивальні заняття в сучасній освітній практиці забезпечують формування навчальної стійкості як основної умови довготривалої пізнавальної ефективності учнів, що є принципово важливим для їхньої успішної підготовки до інтелектуально конкурентного середовища без акцентування на будь-яких поодиноких методиках.

Побудова освітніх траєкторій обдарованих учнів у центрах інтелектуального розвитку ускладнюється низкою взаємопов'язаних науково-практичних проблем, що виникають унаслідок неузгодженості діагностичних, навчальних і оцінювальних етапів підготовки. Однією з важливих проблем є фрагментарний характер первинної діагностики, яка часто орієнтована на фіксацію актуального стану інтелектуальних здібностей без урахування динамічних показників потенціалу навчання та адаптації до когнітивного навантаження [15, с. 200]. Це обмежує прогностичну цінність діагностичних результатів і ускладнює побудову довгострокових індивідуальних траєкторій розвитку.

Суттєвою проблемою залишається розрив між діагностичними висновками та змістом навчальних програм, коли результати оцінювання не трансформуються в чіткі педагогічні рішення щодо інтенсивності, темпу й формату занять. У таких умовах навчальний процес нерідко розвивається інерційно, без систематичного коригування відповідно до реальної динаміки учнів, що призводить або до перевантаження, або до втрати мотивації внаслідок недостатньої складності завдань [4]. Не менш значущою є проблема відсутності єдиних критеріїв оцінювання навчального прогресу, через що поточні й підсумкові результати часто не відображають сформованість навчальної стійкості та здатності до стабільної пізнавальної продуктивності.

Окремого науково-практичного значення набуває неузгодженість часових періодів оцінювання, коли короткострокові успіхи переоцінюються порівняно з довготривалою динамікою розвитку обдарованості. Це зумовлює зміщення акцентів підготовки на швидкі результати замість поступового формування інтелектуальної автономії та витривалості. Додатковою проблемою є недостатня інтеграція результатів проміжних спостережень у підсумкове оцінювання, що унеможливорює своєчасне виявлення прихованих ризиків емоційного або когнітивного виснаження.

Удосконалення системи супроводу обдарованих учнів у центрах інтелектуального розвитку доцільно спрямовувати на формування узгодженого й динамічного освітнього процесу, орієнтованого на довгострокову результативність, а не на ситуативні досягнення. Практична ефективність такого супроводу підвищується за умови поєднання первинної діагностики з регулярними повторними оцінюваннями, які дозволяють фіксувати не лише рівень знань, а й темпи прогресу, стійкість уваги та здатність учнів працювати в умовах зростання когнітивного навантаження.

Важливою рекомендацією є впровадження гнучкого регулювання інтенсивності навчальних програм на основі поточної навчальної динаміки, що запобігає як перевантаженню, так і штучному заниженню складності завдань. Практика свідчить про

доцільність поступового наближення навчальних форматів до олімпіадних за структурою та часовими обмеженнями з обов'язковою інтеграцією елементів аналізу типових помилок і самоконтролю. Особливу увагу доцільно приділяти формуванню навчальної стійкості й психоемоційної витривалості шляхом систематичної роботи з різними типами завдань, що вимагають швидкого перемикання уваги та підтримання високої точності.

Загалом, ефективний супровід обдарованих учнів передбачає перехід від фрагментарної підготовки до змагань до інтегрованої моделі, у межах якої діагностичні, навчальні й оцінювальні компоненти функціонують як єдина система. Такий підхід створює передумови для стабільної участі в олімпіадах і підвищення якості результатів через сформовану інтелектуальну автономію та готовність до роботи в конкурентному освітньому середовищі.

Висновки

У процесі дослідження встановлено, що розвиток обдарованості учнів центрів інтелектуального розвитку має нелінійний траєкторний характер і визначається узгодженістю діагностичних, навчальних та оцінювальних етапів підготовки. Доведено, що вирішальною умовою досягнення олімпіадних результатів є не високі стартові показники, а сформована навчальна стійкість і здатність до стабільної пізнавальної продуктивності в умовах зростання когнітивного навантаження.

Виявлено основні науково-практичні проблеми побудови освітніх траєкторій обдарованих учнів, зокрема фрагментарність первинної діагностики, розрив між результатами оцінювання та змістом навчальних програм, а також переоцінювання короткострокових успіхів на шкоду довгостроковій динаміці розвитку. Такі обмеження знижують ефективність освітнього супроводу й підвищують ризики когнітивного та емоційного виснаження учнів.

Обґрунтовано рекомендації щодо вдосконалення системи супроводу на основі регулярного моніторингу навчальної динаміки, гнучкого регулювання інтенсивності програм та наближення навчальних форматів до змагальних. Реалізація цих підходів сприяє формуванню інтелектуальної автономії та підвищенню стабільності олімпіадних досягнень.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною верифікацією запропонованих підходів, розробленням стандартизованих показників навчальної стійкості та поглибленим аналізом впливу когнітивно-розвивальних практик на довгострокові траєкторії розвитку обдарованості.

Список використаних джерел

1. García-Martínez I., Gutiérrez Cáceres R., Luque de la Rosa A., León S. P. Analysing Educational Interventions with Gifted Students. Systematic Review. *Children*. 2021. Vol. 8, №5. Article 365. DOI: <https://doi.org/10.3390/children8050365>
2. Призванська Р., Породько М. Використання нетрадиційних методів логопедичної роботи в корекції мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2022. Вип. 3, № 47. С. 24–28. DOI: <https://doi.org/10.51647/kelm.2022.3.4>
3. Vaivre-Douret L., Hamdioui S. Developmental trajectory of depressive symptoms from early childhood through high school in children and adolescents with a high intellectual potential. *Children*. 2023. Vol. 10, № 11. Article 1738. DOI: <https://doi.org/10.3390/children10111738>

4. Stones B., Maree J. G., Jordaan J. Olympiad participation: Problem-solving skills in mathematically gifted disadvantaged learners. *African Journal of Career Development*. 2023. Vol. 5, № 1. Article 97. DOI: <https://doi.org/10.4102/ajcd.v5i1.97>
5. Cross T. L., Olszewski-Kubilius P. Conceptual frameworks for giftedness and talent development: Enduring theories and comprehensive models in gifted education. Routledge, 2021. 388 p. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=dYNAEAAAQBAJ> (дата звернення: 09.08.2023).
6. Hall A. S., Kelly K. R. Identity and career development in gifted students. *The handbook of secondary gifted education*. Routledge, 2021. P. 35–63. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003238829-3>
7. Paik S. J., Gozali C., Marshall-Harper K. R. Productive giftedness: A new mastery approach to understanding talent development. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2019. Vol. 2019, № 168. P. 131–159. DOI: <https://doi.org/10.1002/cad.20319>
8. Zanetti M. A., Gualdi G., Cascianelli M. Understanding giftedness: A guide for parents and educators. Routledge, 2019. 188 p. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=XHy-DwAAQBAJ> (дата звернення: 09.08.2023).
9. Worrell F. C., Olszewski-Kubilius P., Subotnik R. F. Serving gifted students: A talent development perspective. *Handbook for Counselors Serving Students With Gifts and Talents*. Routledge, 2021. P. 29–44. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003235415-4>
10. Lo C. O., Porath M., Yu H. P., Chen C. M., Tsai K. F., Wu I. C. Giftedness in the making: A transactional perspective. *Gifted Child Quarterly*. 2019. Vol. 63, № 3. P. 172–184. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986218812474>
11. Leikin R. When practice needs more research: the nature and nurture of mathematical giftedness. *ZDM – Mathematics Education*. 2021. Vol. 53, № 7. P. 1579–1589. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01276-9>
12. Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. C. The talent development megamodel: A domain-specific conceptual framework based on the psychology of high performance. *Conceptions of giftedness and talent*. Cham: Springer International Publishing, 2020. P. 425–442. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_24
13. Olszewski-Kubilius P., Subotnik R. F., Worrell F. C. Talent development as a framework for gifted education: Implications for best practices and applications in schools. Routledge, 2021. 324 p. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=P6xCEAAAQBAJ> (дата звернення: 09.08.2023).
14. Jung J. Y., Lee J. After the international mathematical Olympiad: The educational/career decisions and the development of mathematical talent of former Australian Olympians. *Gifted Child Quarterly*. 2021. Vol. 65, № 3. P. 235–261. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986221991160>
15. Taghidizaj R. A., Malmir M. An exploratory study explaining the causes of success in science Olympiads: A multilevel analysis with different units. *Iranian Journal of Educational Sociology*. 2022. Vol. 5, № 2. P. 195–209. URL: <https://www.qijes.com/index.php/ijes/article/view/1075/1075> (дата звернення: 09.08.2023).