**Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди**

В. В. Ушмарова

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

МОНОГРАФІЯ

Харків 2016

УДК [378.147:371.13]:376.545
ББК 74.58
У 95

Рекомендовано до друку Вченою радою
Харківського національного педагогічного університету імені Г .С. Сковороди
Протокол № 6 від 6 листопада 2015 р.

Рецензенти: **Лунячек В. Е. –** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри креативної педагогіки і інтелектуальної власності Української інженерно-педагогічної академії;

Коваленко О. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійського усного і писемного мовлення ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Крамаренко А. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв БДПУ

Ушмарова В. В.

У 95 Формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти : монографія / В. В. Ушмарова. – Харків : Видавець Рожко С. Г., 2016. – 400 с.
ISBN 978-966-97498-8-8

У монографії викладено теоретичні та методичні засади формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти. Здійснено аналіз феномена обдарованості та проблеми навчання, виховання й розвитку обдарованих учнів початкової школи. Висвітлено ідею неперервної освіти як феномена XXI ст. Розкрито методологічні підходи, закономірності і принципи формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти. Обґрунтовано структуру готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями, представлено науково-методичну систему її формування в умовах неперервної педагогічної освіти.

Монографію адресовано науковцям, докторантам, аспірантам; викладачам, магістрантам, студентам педагогічних вищих навчальних закладів; методистам і слухачам закладів післядипломної педагогічної освіти.

УДК [378.147:371.13]:376.545
ББК 74.58

ISBN 978-966-97498-8-8

© Ушмарова В. В., 2016
© Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2016

ЗМІСТ

ВСТУП…….... 5

РОЗДІЛ 1. ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ ТА ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ……..… 11

1.1 Ґенеза та термінологічне поле дослідження феномена обдарованості……...……. 11

1.2 Робота вчителів початкової школи з обдарованими учнями як науково-педагогічна проблема……..……..... 43

1.3 Готовність вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями як об’єкт наукових досліджень……. 66

1.4 Стан проблеми формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти……..…….. 93

Висновки до першого розділу……..…….……..... 115

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ……..… 120

2.1 Неперервна освіта як феномен XXI століття……. 120

2.2 Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ……...……... 136

2.3 Післядипломна педагогічна освіта як система: функції, структура, зміст, форми……. 147

2.4 Особливості зарубіжного досвіду підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями……...…… 161

Висновки до другого розділу……..……..... 169

РОЗДІЛ 3. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ…….…... 173

3.1 Методологічні підходи до формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями…... 173

3.1.1 Загальнонауковий рівень методології дослідження формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями……. 178

3.1.2 Конкретнонауковий рівень методології дослідження формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями…… 193

3.2 Закономірності та принципи формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями..... 215

3.2.1 Суть понятійної тріади «закон» – «закономірність» – «принцип»…….…….. 215
3.2.2 Обґрунтування закономірностей та принципів формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями…..……. 225
Висновки до третього розділу…….…….**.....** 257
РОЗДІЛ 4. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ..... 261
4.1 Сутність і структура готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями…….……... 261
4.2 Науково-методична система формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти…….…. 290
Висновки до четвертого розділу……..…... 334
ВИСНОВКИ…… 338
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……..….. 344
ДОДАТКИ 392

ВСТУП

Актуальність дослідження. Виховання національної еліти для будь-якого суспільства має принципове значення, і запорукою успіху у цьому є компетентний учитель. Саме тому школа потребує фахівців із унікальним поєднанням особистісних і професійних якостей, підготовлених до роботи з обдарованими учнями.

Реалізуючи право особистості на вільний розвиток здібностей і обдарувань та визнаючи формування соціально активної, творчої особистості одним із чинників економічного розвитку і конкурентоспроможності України, державна освітня політика ставить за мету реформування системи освіти в інтересах успішної самореалізації особистості в житті. Основи освітньої політики держави щодо роботи з обдарованими учнями висвітлено в Законах України «Про освіту» (2016), «Про загальну середню освіту» (2017), «Про позашкільну освіту» (2016); Указах Президента «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2012), «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді» (2010); в розпорядженнях та постановах Кабінету Міністрів «Про утворення Інституту обдарованої дитини» (2007), у Спільній постанові Колегії Міністерства освіти і науки України та президії Академії Наук України «Про шляхи удосконалення діяльності Малих академій наук і наукових товариств учнів як центрів формування наукової еліти України» (2003) тощо.

З огляду на державну, соціальну та освітню значущість проблеми обдарованості, вирішальним фактором стає готовність педагогів по-новому визначати роль вчителя у роботі з обдарованими учнями: як консультанта, що супроводжує навчальний процес, поважає особистість таких дітей і бере до уваги їх потенціал, потреби, незвичні освітні траєкторії й образ мислення.

Особливо актуальною є проблема формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями початкової школи, більшість з яких володіють загальною обдарованістю, виявляють високий рівень

допитливості і здібностей у багатьох сферах людської діяльності. Актуальність теми дослідження обумовлено також і останніми світовими досягненнями в галузі навчання та розвитку обдарованих дітей, в яких встановлено, що потенційно обдаровані діти становлять не 1-3 %, а 15-30 % від загальної вікової вибірки. Окрім того, багато зарубіжних дослідників дійшли висновку про те, що високий рівень досягнень виявляється лише за умови відповідного навчання обдарованих дітей (J. Freeman, J. Renzulli, K. Heller, F. Gagne та ін.). Це дозволило визнати в якості пріоритетної проблеми – вивчення теоретичних і методичних засад формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями. Саме від вчителя початкової школи залежить розвиток обдарованих і талановитих дітей, становлення творчої особистості та реалізація обдарованості в дорослому житті. Наявна в даний час практика підготовки вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями носить, здебільшого, несистемний характер, оскільки спеціальне завдання створення і реалізації науково обґрунтованої системи формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в українській державі не ставилося аж до кінця XX століття.

Сьогодні проблема готовності вчителя до роботи з обдарованими учнями лежить не лише у площині якості діяльності вищих навчальних закладів. Динамічність соціальних змін, постійне доповнення переліку компетенцій, якими має оволодіти вчитель, трансформація структури професійно-педагогічних знань вимагає постійної перепідготовки вчителя впродовж життя з тим, щоб досягти і зберігати відповідність зростаючому рівню вимог до професії. Стало очевидним, що навчити майбутнього вчителя всього необхідного впродовж декількох років його перебування в стінах професійної школи, підготувати «раз і назавжди» неможливо. Професійна педагогічна освіта має забезпечити базову, фундаментальну підготовку вчителя, сформувавши у нього прагнення і здатність постійно поповнювати і оновлювати професійні знання. В результаті ми стикаємося із суперечністю між об’єктивною потребою у підготовці вчителів до

роботи з обдарованими учнями і принциповою нездатністю педагогічних вищих навчальних закладів повною мірою реалізувати цю потребу. Альтернативою може бути неперервна професійна підготовка педагога на засадах наступності і послідовності.

На формування державної політики України в галузі неперервної освіти значною мірою впливають міжнародні правові акти, резолюції, конвенції: Гамбургська декларація про освіту дорослих, Декларація ЮНЕСКО про значення та про майбутнє освіти дорослих (1997), Всесвітній форум «Дакарські рамки дій» (2000), Доповідь ЮНЕСКО «Право на освіту» (2000), Меморандум з освіти упродовж життя – Декларація Європейської Комісії (2000), Освіта упродовж життя в Європі (2002) та ін. Проблеми розвитку неперервної педагогічної освіти унормовуються Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту», положеннями Указу Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2012), галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013). В ній зокрема зазначено, що метою розвитку неперервної педагогічної освіти є відтворення людського капіталу та інтелекту суспільства для забезпечення сталого людського розвитку країни через якісну підготовку педагогічних кадрів.

У дослідженні під час розробки вихідних положень використано надбання вітчизняної та світової психолого-педагогічної науки щодо підготовки вчителів початкової школи до професійно-педагогічної діяльності (Н. Бібік, І. Гавриш, Л. Коваль, С. Мартиненко, І. Пальшкова, Р. Пріма, В. Сухомлинський, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова та ін.), підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (В. Бондарь, С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Нісімчук, О. Киричук, С. Крисюк, А. Кузьмінський, О. Мариновська, В. Олійник, В. Онушкін, Н. Протасова, В. Пуцов, Т. Сорочан, Т. Сущенко та ін.), неперервної педагогічної освіти та освіти дорослих (С. Вершловский, С. Зміїв, М. Кларін, Л. Лук’янова,

Н. Мукан, Н. Ничкало, О. Новиков, О. Огієнко, В. Олійник, Л. Сігаєва, С. Сисоєва та ін.).

Українськими і зарубіжними вченими накопичений значний науково-теоретичний і практично-методичний доробок із проблеми ідентифікації, навчання й виховання обдарованих дітей та учнівської молоді (О. Антонова, Д. Богоявленська, Ю. Гільбух, Д. Молоков, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, О. Музика, О. Коваленко, М. Кашапов, О. Кульчицька, К. Платонов, С. Рубінштейн, О. Савенков, І. Татаринова, Б. Теплов, Л. Шавиніна, В. Шадриков, О. Щебланова та ін.).

Окремий кластер складають дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених у галузі педагогічної компаративістики, спрямовані на вивчення світового педагогічного досвіду навчання і виховання обдарованих дітей та молоді: О. Бевз, О. Бочарова, Н. Поморцева, Н. Сельдінська, О. Столбова, П. Тадеєв, Н. Теличко, Є. Тищенко, Л. Ткаченко, С. Цвєткова та ін.

У дослідженнях О. Ващук, К. Ліневич, К. Пажитнєвої, О. Полетай, Г. Тарасової, Л. Радзіховської, І. Ушатікової, М. Шемуди та інших знайшли відображення деякі аспекти підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями, зокрема і вчителів початкової школи (Т. Воронова, Т. Зорочкіна, Ю. Клименюк, Л. Мерва та ін.). Проблемне поле підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями в системі післядипломної педагогічної освіти окреслене у дисертаціях В. Демченко, А. Яковини та ін.

Аналіз досліджень у галузі підготовки вчителів початкової школи до професійно-педагогічної діяльності та у сфері обдарованості особистості свідчить про те, що, по-перше, достатньо розробленими є питання теорії і практики підготовки вчителів початкової школи у системах вищої й післядипломної освіти. По-друге, українськими і зарубіжними науковцями і педагогами розроблена широка палітра освітніх технологій, які сприяють розвитку обдарувань дітей та молоді.

Водночас систематизація цих досліджень, аналіз існуючих традицій та інноваційних процесів, масової педагогічної практики дає підстави

сформулювати ***основну суперечність*** між сучасним усвідомленням ролі інтелектуальної еліти нації в розбудові високорозвиненої, конкурентоспроможної держави та невизначеністю концептуальних засад підготовки вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти, розв'язанню якої присвячено монографію.

Монографія складається із вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел.

У першому розіділі – «Термінологічне поле та ґенеза проблеми формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями» – подано генезу та термінологічне поле дослідження феномена обдарованості, схарактеризовано роботу вчителів початкової школи з обдарованими учнями як науково-педагогічну проблему, розкрито підходи до розуміння готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями у наукових дослідженнях, висвітлено стан формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими в системі неперервної педагогічної освіти.

У другому розділі – «Професійно-педагогічна підготовка вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти» – висвітлено ідею неперервної освіти як феномена XXI ст., розкрито засади професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи в системі вищої і післядипломної педагогічної освіти, здійснено аналіз зарубіжного досвіду підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями.

У третьому розділі – «Методологічні основи формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями» – представлено характеристику системного, синергетичного, діяльнісного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, акмеологічного, андрагогічного методологічних підходів до розкриття досліджуваної проблеми, визначено закономірності і принципи формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями.

У четвертому розділі – «Теоретичні основи формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями» – розкрито структуру, критерії, показники і рівні готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями, теоретично обґрунтовано науково-методичну систему формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в умовах неперервної педагогічної освіти, схарактеризовано її компоненти.

У висновках подано основні результати дослідження.

Слова вдячності висловлюємо науковому консультанту Гавриш Ірині Володимирівні – доктору педагогічних наук, професору, професору кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, рецензентам монографії.

Монографію адресовано науковцям, докторантам, аспірантам; викладачам, магістрантам, студентам педагогічних вищих навчальних закладів; методистам і слухачам закладів післядипломної педагогічної освіти.

РОЗДІЛ 1
ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ ТА ҐЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

1.1. Ґенеза та термінологічне поле дослідження феномена обдарованості

Перш ніж здійснити ті чи інші дії з предметом дослідження, необхідне первинне усвідомлення понять, про які йде мова. Тому визначальними, з нашого погляду, є усвідомлення сутності і аналіз підходів до визначення понятєво-категоріального апарату дослідження. Базові поняття дослідження класифіковано у дві групи. До першої віднесено дефініції, які розкривають суть феномену обдарованості (задатки, здібності, обдарованість, талант, геніальність, обдаровані учні початкової школи, робота з обдарованими учнями), які буде представлено у даному розділі. Друга група – дефініції, які розкривають специфіку підготовки вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної (неперервність, неперервна освіта, неперервна педагогічна освіта, підготовка, професійно-педагогічна підготовка, готовність, готовність до професійної діяльності, готовність вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями), які розкрито у подальших розділах дисертації.

Уявлення про обдарованість формувалися у суспільній свідомості тисячоліттями. Відомо, що ще давні китайці чотири тисячоліття тому використовували певний варіант тестування здібностей і обдарувань під час відбору людей на державну службу. Навіть у Біблії зустрічається згадка про судову експертизу здібностей (Книга Суддів).

Процес накопичення ***філософських засад*** теорії обдарованості розпочався в період античності. При тому, що в парадигмі античного мислення концепт обдарованості в сучасному його значенні відсутній, а є лише ряд концептів, що відповідають окремим смисловим компонентам обдарованості. В античній традиції людина, по суті, виступає як частина космосу, тому цінність людини, її гідність найчастіше пов’язуються з її душею, а тіло розглядалося як зле начало, вороже по відношенню до духу.

Ідея гідності людини в епоху Середньовіччя все більше відступає на другий план, на перший план виступає ідея нерозривного зв'язку людини з Богом. Не тільки виняткові, але і всі людські здібності в цілому виступають як дар Божий, людина спочатку, в момент свого творіння обдарована Богом і поставлена ним в панівне становище по відношенню до природи. Крізь призму цього відношення і сприймаються прояви обдарованості.

У давньогрецькій філософії виразно простежується ідея розвитку і саморозвитку людини, створення людиною самої себе, яка отримала різну інтерпретацію у софістів, Сократа, Платона, Аристотеля, Демокрита.

Давньогрецький вчений, математик і філософ Піфагор (VI ст. до н.е.) зазначав, що люди різні за своїми здібностями, оскільки в природі немає рівності, і не може бути й рівності душ, до того ж. Цікаво, що він протиставляв людей більш здібних і активних менш здібним і схильним до послуху.

Важливого значення виявленню ще в дитинстві нахилів та здібностей дитини з тим, щоб спрямувати надалі її діяльність у потрібне русло (мудрець, ремісник чи воїн) надавав давньогрецький філософ Платон (428-348 рр. до н.е.). На відміну від нього Аристотель (384-322 рр. до н.е.), також визнаючи важливе значення індивідуальних особливостей, зокрема здібностей, вважав, що вони розвиваються в досвіді людини, ґрунтуючись на можливостях їх розвитку, наявних у всіх людей від природи. Найвищим рівнем розвитку здібностей Сократ, Платон, Арістотель вважали геніальність.

Поняття «геній, геніальність» є первинними по відношенню до поняття «обдарованість», оскільки останнє з'явилося значно пізніше. Розвиток уявлень про геніальність пройшов шлях *від* поглядів на геніальність як на ірраціональне натхнення людини до творчості (Сократ, Платон) *через* культ генія та сприйняття геніальності як божого дару (Глареан, Гердер) *до* демістифікації генія, появи терміна «обдарованість», який поступово витісняє термін «геніальність» та поглядів на геніальність як на найвищий рівень прояву таланту (П. Гассенді, Т. Гоббс, Дж. Локк, М. Вольтер, К. Гельвецій, І. Кант, Ф. Шеллінг).

Французькі просвітителі XVIII століття Д. Дідро і К. Гельвецій, виокремлюючи проблему обдарованості людини як надзвичайно важливу для розуміння розвитку, навчання і виховання дітей, висловлювали протилежні позиції щодо походження здібностей. Д. Дідро вважав, що обдарованість головним чином наслідується, тоді як К. Гельвецій вважав, що вона виховується.

XIX століття пов'язане з двома значущими для становлення філософських поглядів на обдарованість тенденціями – її індивідуальної та предметно-діяльнісної співвіднесеності. Перша характеристика виражається в тому, що обдарованість властива не людському роду в цілому, а людському індивіду, обумовлюючи переваги даного індивіда перед іншими індивідами. Друга – в тому, що обдарованість проявляється по відношенню до індивіда до певного виду предметної діяльності і обумовлює його переваги перед іншими індивідами саме в сфері даної діяльності. Звідси різні види обдарованості.

Впродовж усього XX століття проблема обдарованості розроблялася в термінах психології інтелекту і креативності, а починаючи з 1990-х рр. став переважати підхід, згідно з яким обдарованість розглядається як інтегральна, системна властивість особистості. Ця властивість не зводиться до інтелекту, креативності або когнітивних функцій, не задана генотипом, і не залежить фатально від умов середовища, а проявляється в динамічних характеристиках.

Розгляд обдарованості у філософському контексті дозволив виокремити основні періоди еволюції поглядів на досліджуваний феномен:

1) відсутність терміну «обдарованість», культ генія та сприйняття геніальності як божого дару (Сократ, Платон, Аристотель та ін.);

2) демістифікації генія, поява терміна «обдарованість», уявлення про талант, обдарованість як спадкові процеси;

3) обдарованість – найвищий рівень розвитку здібностей, що досягається у процесі навчання та активної взаємодії з середовищем;

4) сучасні філософські дослідження обдарованості мають тенденцію до розгляду обдарованості у контексті соціальної відповідальності (виховання моральних якостей, почуття відповідальності у обдарованих дітей, оскільки у глобалізованому світі доля всього людства може залежати від дій одного обдарованого індивіда) (T. Adorno, H Marcuse, E. Kurth, В. Вернадський та ін.).

Початок наукового вивчення обдарованості належить до XIX століття і пов'язаний з та іменами таких вчених, як Ф. Гальтон, Дж. Кеттел, А. Біне та ін., які розробили основні методи вивчення обдарованості і способи їх математичної обробки (анкетування, аналіз біографій, близнюковий метод, метод тестів, статистичний аналіз тощо).

Розглянемо класичні та сучасні теорії обдарованості у зарубіжній ***психологічній науці***. Основи емпіричного підходу до проблеми обдарованості були закладені Ф. Гальтоном. Його дослідницька програма, спрямована на вивчення індивідуальних розбіжностей за рівнями розвитку розумових здібностей, була вибудувана під впливом робіт Ч. Дарвіна та філософії емпіризму. В якості референтного виявлення інтелекту Ф. Гальтон розглядав ступінь виразності найпростіших сенсорних функцій, таких як розпізнавальна чутливість у сприйнятті кольору, розміру, висоти звуків, часу реакції на світлові, аудіальні і тактильні стимули тощо [87]. Хоча позицію Ф. Гальтона характеризували прагнення до взаємодії теорії і практики, точних кількісних вимірів і пов'язування показників інтелекту з соціально-значущими показниками, його підхід піддався жорсткій критиці з боку одного з сучасників – француза А. Біне. Знайомство А. Біне з роботами, в яких вивчалися більш складні психологічні функції, дозволили йому зробити висновок про непродуктивність програми Ф. Гальтона і необхідності звернення до широкого спектру проявів здібностей. Однак, незважаючи на глухий кут, в який потрапили роботи Ф. Гальтона і послідовників його розуміння інтелекту, в широкому сенсі ці роботи лягли в основу розробки психометричної (спрямованої на вимірювання) парадигми дослідження інтелекту на початку XX ст. [602].

А. Біне вважав наявність і ступінь розвитку здібностей основою виховання й навчання та, відповідно до цих поглядів, увів систему тестових випробувань дітей у широку практику. Цінність досліджень А. Біне полягає, в першу чергу, в практичній операціоналізації інтелекту та розробці відповідних тестів інтелекту, створених з урахуванням компетенцій, важливих для навчання і подальшої професійної діяльності [571].

Підвищений інтерес зарубіжних психологів (Ч. Спірмен, Л. Готтфредсон, І. Дірі, Р. Кеттелл та ін.) до дослідження обдарованості привів до появи різних *теорій інтелекту*. На початку XX ст. склалися дві протилежні концепції у розумінні природи інтелекту. Перша – теорія *g*-фактора (від англ. *general* – загальний) Ч. Спірмена про загальний (або генеральний) фактор інтелекту (або «розумову енергію»), що забезпечує ефективне виконання всіх завдань, тоді як специфічні незалежні фактори пов’язані з певним типом і змістом завдань [609]. *Двохфакторна модель* інтелекту Ч. Спірмена ґрунтувалася на його спостереженнях: випробовувані, які успішно виконали «тести на мислення», настільки ж успішно впоралися і з іншими тестами на інші пізнавальні здібності, і навпаки, випробовувані, що показують низький результат, погано справляються з більшістю тестів. На підставі цього він припустив, що успіх будь-якої інтелектуальної роботи визначають: 1) якийсь загальний чинник, загальна здатність, 2) фактор, специфічний для даної діяльності. Отже, при виконанні тестів успіх рішення залежить від рівня розвитку у випробуваного загальної здібності (генерального *g*-фактора) і відповідної спеціальної здібності (*s*-фактора).

Інша позиція, представлена *мультифакторною теорією* Л. Терстоуна, була пов’язана з утвердженням існування безлічі незалежних «специфічних» інтелектуальних здібностей (розуміння вербального матеріалу, здатність оперувати числами, пам’ять, просторові, дедуктивні та індуктивні здібності) Американський психолог Д. Гілфорд, розвиваючи теорію Л. Терстоуна і відкидаючи погляди на інтелект Ч. Спірмена, прийшов до необхідності розділити структуру інтелекту на

два типи: «конвергентне мислення» і «дивергентне мислення». Модель Д. Гілфорда сьогодні є доволі затребуваною і широко використовується в США [152, с. 11].

Розв'язання протиріч між позиціями Л. Терстоуна і Ч. Спірмена стало можливим з появою *ієрархічних моделей інтелекту*, в рамках яких здібності постали у вигляді ієрархічних організованих структур, на вершині яких розмістився *g*-фактор. Дані моделі представлені теорією Р. Кеттелла, в якій *g*-фактор знаходиться на вершині ієрархії, на другому рівні (*gc*) розміщені фактори другого порядку, названі «зв'язаним» або кристалізованим (*crystallized*) інтелектом, на третьому (*gf*) – «вільний» або флюідний інтелект (*fluid*). Фактор кристалізованого інтелекту визначається сукупністю знань і інтелектуальних навичок особистості, придбаних в ході соціалізації з раннього дитинства до кінця життя і є мірою оволодіння культурою того суспільства, до якого належить індивід. Під флюідним інтелектом Р. Кеттелл розумів здатність до здійснення гнучкого і швидкого сприйняття і обробки інформації. Фактор флюідного інтелекту позитивно корелює з фактором кристалізованого інтелекту, оскільки флюідний інтелект визначає первинне накопичення знань [574].

Описані вище моделі інтелекту, що розроблялися психологами на початку і середині XX століття, починаючи з Ч. Спірмена, є багатофакторним і описують різні аспекти прояву обдарованості і критерії її оцінки. Противагу мультифакторним концепціям складають моделі, засновані на розумінні інтелекту як єдиного цілого. Найбільш яскравим і послідовним представником одновимірного підходу до інтелекту був англійський психолог Г. Айзенк, що закликав розглядати людський інтелект як деяку фундаментальну властивість, а розмаїтість його проявів – як слідство його природи [1].

Звернення до проблем інтелектуальної обдарованості та її соціальної й біологічної детермінації знайшло нове відображення в так званих *системних теоріях* обдарованості, в яких комбінуються і розширюються релевантні аспекти біологічних, когнітивних, ієрархічних психометричних і контекстуальних теорій обдарованості. Трьома найбільш відомими

системними теоріями є біоекологічна модель С. Цесі, теорія множинного інтелекту Г. Гарднера і теорія успішного інтелекту Р. Стернберга. Розглянемо їх коротко.

У *біоекологічній теорії* С. Цесі інтелект розуміється як функціонально залежний від взаємодії між вродженим інтелектуальним потенціалом, середовищем і контекстом, а також мотиваційними чинниками. На думку С. Цесі, контекст відіграє центральну роль у демонстрації когнітивних здібностей. Під «контекстом» він розуміє галузі знання, а також такі фактори, як особливості особистості, рівень мотивації та освіти. Контекст може бути психічним, соціальним і фізичним. У конкретного індивідуума чи популяції можуть бути відсутні ті чи інші психічні здібності, але за наявності більш цікавого і стимулюючого контексту той самий індивідуум або популяція можуть демонструвати більш високий рівень інтелектуального функціонування [575].

У фокусі *теорії множинного інтелекту* Г. Гарднера, на відміну від теорії С. Цесі, знаходяться не стільки процеси розвитку, скільки множинна природа здібностей. Г. Гарднер зазначає, що інтелект являє собою не «річ», чи не якийсь пристрій, що знаходиться в голові, а «потенціал, наявність якого дозволяє індивідууму використовувати форми мислення, адекватні конкретним типам контексту». Він вважає, що існує як мінімум 6 різних видів інтелекту, що не залежать один від одного і діють в мозку як самостійні системи (або модулі), кожен за своїми правилами. До них належать: лінгвістичний, логіко-математичний, просторовий, музичний, кінестетичний, між- і внутрішньоособистісний і природний [589].

Серед вказаних системних теорій особливе місце зайняла і отримала велику популярність і емпіричну підтримку *теорія успішного інтелекту* Р. Стернберга. В основу теорії лягло визначення інтелекту, який розуміється як здатність «... досягати успіху в житті відповідно до особистих стандартів в рамках соціокультурного середовища (в якому знаходиться людина)» шляхом адаптації до зміни і вибору середовища [610]. Досягнення ж успіху залежить від балансу між трьома відносно

незалежними типами здібностей (аналітичними, творчими і практичними), кожен з яких відіграє роль в досягненні успіху в тому випадку, коли людина усвідомлює сильні і слабкі сторони свого «когнітивного профілю».

Розведення трьох видів здібностей пов'язується в теорії успішного інтелекту з основними типами задач, з якими стикається людина – аналітичними (наприклад, в рамках традиційного академічного навчання), творчими (при зіткненні з новизною і при наявності вимоги створення продукту, що відрізняється заданими характеристиками – оригінальністю, складністю, відповідністю завданню) і практичними (у повсякденному житті, на роботі, в контекстах взаємодії з іншими людьми і завданнями, що припускають саморегуляцію тощо). Принциповою позицією Р. Стернберга є твердження про те, що функціонування всіх трьох типів здібностей забезпечується універсальними когнітивними процесами і компонентами: метакогнітивні компоненти відповідають за усвідомлення, прийняття, планування і контроль виконання завдання; виконавчі компоненти реалізують рішення; компоненти, що відповідають за придбання знань, забезпечують ґрунт для успішного вирішення. Ігнорування будь-якого з трьох видів здібностей (зокрема, надмірний фокус на аналітичних здібностях), на думку Стернберга, призводить до неповноцінного уявлення про профіль когнітивних здібностей людини, що важливо як з точки зору теорії, так і з точки зору практики (в контексті ассессмента в освіті і побудови освітніх програм, прикладних задач відбору персоналу тощо).

При розробці теорії Р. Стернбергом був висунутий ряд суміжних теорій, спрямованих на більш ретельне визначення конструктів трьох видів здібностей: імпліцитна теорія здібностей, компонентний аналіз аналітичного мислення, теорія інвестиційної креативності, пропульсійна (від англ. *propulsion* – рух уперед) теорія творчих досягнень, теорія практичного інтелекту як таситного (неявного) знання.

Примітно, що в теорії Р. Стернберга особлива увага приділяється питанню стабільності і мінливості обдарованості. Заперечуючи проти

традиційних уявлень про обдарованість як стабільну якість, що розвивається на основі взаємодії між спадковими і середовищними факторами, він уводить поняття розвивальної експертизи як процесу придбання та консолідації набору навичок, необхідних для досягнення майстерності в одній або декількох сферах життя [610].

Отже, перераховані вище та інші теорії виходять зі спроби визначити компонентний склад обдарованості (від багатофакторних до мультифакторних теорій), виявити таку ієрархічну модель, яка була б цілком достатньою для повного опису обдарованості людини. В рамках даного напряму проводиться дослідження первинних розумових здібностей (Ч. Спірмен), групових факторів (Берт, Вернон), ієрархічних моделей (Р. Кеттелл), зв'язку інтелекту з особистістю (Р. Стернберг) та ін.

Розглянемо розвиток уявлень про обдарованість у вітчизняній науці. На початку XX ст. теорії обдарованості у вітчизняній психології були притаманні особливості, характерні для психології загалом: виражені матеріалістичні тенденції; прагнення привнести в аналіз обдарованості принцип розвитку; активізація нейрофізіологічного аналізу обдарованості з елементами онтологічного розгляду; поглиблення вивчення проблеми в аспекті індивідуальних особливостей особистості [280, с. 147]. У цей час дослідження обдарованості перебували на рівні світової науки; одним із прикладів можуть слугувати дослідження Г. Россолімо (1910) [408]. Однак після відомої Постанови ЦК ВКП(б) від 4 червня 1936 р. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» дослідження теоретичних положень і розробка діагностичного інструментарію для вимірювання здібностей і обдарованості у вітчизняній психологічній науці та практиці не просто зупинилися – займатися проблемою обдарованості стало небезпечно. У публікації «Ідеологічні і методологічні проблеми вивчення професійних здібностей» В. Шадриков наводить слова Б. Теплова: «Щоб розробляти проблему здібностей потрібно мати не лише здібності, а й сміливість!» [551].

Ситуація, що склалася була пов'язана як із суто політичними підставами заборони тестології, так і з тим, що у 30-і рр. XX ст. в СРСР

наукові розробки відставали від запитів практики, що обумовило масове і неконтрольоване використання тестів у практиці народної освіти. Масові тестові обстеження не підкріплялися перевіркою якості інструментарію, а на основі коротких обстежень виносилися рішення про переведення деяких учнів до шкіл для розумово відсталих дітей. До того ж тести, які застосовувалися в масовій педагогічній практиці, не були адаптовані до місцевих умов і не цілком відповідали завданням, для вирішення яких вони призначалися.

Проблема обдарованості людини повернулася до тематичного поля досліджень психологів (Н. Лейтес, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.) лише починаючи з другої половини XX ст.

У дослідженнях Б. Теплова (1961) був закладений, характерний для сучасного періоду, системний підхід до феномену обдарованості, про що свідчить його думка: «У цій характеристиці особистості, яку ми називаємо обдарованість, не можна бачити просту суму здібностей: у порівнянні зі здібностями вона становить нову якість» [479].

Згідно Б. Теплову не можна зрозуміти обдарованість, якщо обмежуватися лише аналізом спеціальних здібностей і пов'язаних з ними особливостей творчості. Б. Теплов підкреслює, що «особистість великого музиканта не вичерпується «музичними» у власному розумінні слова властивостями». Розбираючи прийоми творчості геніальних музикантів, Б. Теплов вказує на ряд особливостей їх особистості, які виходять за межі музикальності. Так, говорячи про М. Римського-Корсакова, Б. Теплов виділяє властиву йому силу, багатство й ініціативність вираження, нестримну потребу складати, вигадувати, будувати, комбінувати, силу зорової уяви, розвинене почуття природи. Видатним музикантом, як підкреслює Б. Теплов, може бути тільки людина з великим духовним-інтелектуальним і емоційним змістом [478].

Чималий внесок у розробку теорії обдарованості зробив О. Леонтьєв. На відміну від Б. Теплова, О. Леонтьєв говорить про вирішальне значення соціальних умов, виховання у розвитку обдарованості і відводить природним чинникам другорядну роль [244].

Дослідження проблеми обдарованості і здібностей продовжує учень і послідовник Б. Теплова Н. Лейтес. Вчений стверджує, що особлива потреба в розумовому навантаженні найбільш характерна для обдарованих дітей, навіть тих, чиї незвичайні здібності не відразу проявляються. Досліджуючи питання про передумови загальних розумових здібностей, Н. Лейтес дійшов висновку, що такими є активність і саморегуляція. Ці загальні універсальні внутрішні умови здійснення будь-якої діяльності виявляються конкретно залежно від віку. Під обдарованістю дитини Н. Лейтес розуміє більш високу, ніж у однолітків за інших рівних умов, сприйнятливість до навчання та більш виражені творчі прояви [392].

О. Савенков, висловлюючи своє ставлення до проблеми дитячої обдарованості, пише: «Обдарованим прийнято називати того, чий дар явно перевершує якісь середні можливості, здібності більшості» [416, с. 121]. Автор пропонує розрізняти поняття «дитяча обдарованість» і «обдаровані діти»: вимовляючи «обдаровані діти», ми повинні мати на увазі можливість існування якоїсь особливої їх категорії. Словосполучення «дитяча обдарованість» необхідно, на думку автора, наповнювати змістом «винятковості» або «потенціалу».

У працях С. Рубінштейна і Б. Теплова здійснена спроба класифікувати поняття здібності, обдарованості і таланту за єдиною підставою – успішність діяльності:

- здібності, що формуються в діяльності на основі задатків;
- індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої і визначають успішність діяльності;
- спеціальна обдарованість – якісно своєрідне поєднання здібностей, що створює можливість успіху в діяльності;
- загальна обдарованість – здатність до широкого кола діяльностей [478].

Такий підхід дозволив В. Шадрикову охарактеризувати обдарованість як цілісний прояв здібностей в діяльності, як загальну властивість інтегрованої в діяльності сукупності здібностей.

Слід зазначити, що спочатку поняття обдарованості вживалося тільки у відношенні до дорослих, досягнення яких виявлялися видатними. Потім його стали застосовувати до дітей, маючи на увазі виняткові успіхи останніх у навчанні.

З часом визначення обдарованості ставало все більш чітким. Так, у 1972 р. в офіційній доповіді державного відділу освіти США Конгресу було запропоновано наступне визначення, яким користуються американські фахівці дотепер: обдарованими і талановитими учнями є ті, кого виявлено професійно підготовленими людьми як таких, які володіють потенціалом до високих досягнень в силу видатних здібностей [31, с. 6].

І все ж, як показує аналіз наукових джерел, поняття «обдарованість» до цього часу вживається в різних значеннях (табл. 1.1)

Таблиця 1.1

Визначення поняття «обдарованість» вітчизняними ученими XX-XXI століття

№	*Автор*	*Визначення поняття «обдарованість»*
1.	Л. Виготський	генетично обумовлений компонент здібностей, що розвивається у відповідній діяльності або деградує за її відсутності
2.	Б. Теплов	обдарованість – характеристика особистості, яка не є простою суму здібностей: у порівнянні зі здібностями вона становить нову якість
3.	О. Антонова	індивідуальна потенційна своєрідність спадкових (задатки), соціальних (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна „Я"- концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно „середній", завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності
4.	О. Музика	здібності і обдарованість – це феномени одного порядку в тому розумінні, що вони переходять від нижчого рівня
5.	А. Хуторський	якісно своєрідне поєднання здібностей, від яких залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності
6.	О. Кульчицька	обдарованість – це явище складне, комплексне, яке охоплює високий інтелектуальний рівень, здатність людини до творчості та наполегливість, яка становить основну якість особистості, своєрідний „сплав" бажання досягти успіху, емоційну захопленість справою та інтерес до тієї галузі знань, якою займається людина

Продовження таблиці 1.1

7.	В. Мясищев	синтез взаємопідсилюючих один одного властивостей особистості; її активного і позитивного ставлення до діяльності, так званої схильності до певного виду діяльності, і ... наполегливого трудового зусилля
8.	Н. Завгородня	індивідуальний когнітивний, особистісний та мотиваційний потенціал, що дозволяє особистості досягти високих результатів в одній або кількох галузях
9.	Н. Лейтес	більш висока, ніж у однолітків за інших рівних умов, сприйнятливість до навчання та більш виражені творчі прояви
10.	О. Савенков	генетично обумовлений комплекс здібностей, які в значною мірою визначають як кінцевий результат, так і темп розвитку
11.	Д. Богоявленська	системна якість психіки, яка розвивається протягом життя та визначає можливість досягнення людиною більш високих, непересічних результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми
12.	В. Шадриков	інтегральний прояв здібностей з метою конкретної діяльності, який виступає як системна якість суб'єкта діяльності, що має індивідуальну міру вираження і розвивається в діяльності й життєдіяльності.
13.	О. Моляко	специфічне поєднання здібностей, інтересів, потреб, яке дає змогу виконувати певну роботу на якісно вищому рівні, ніж на умовно «середньому»
14.	О. Коваленко	комплекс задатків і здібностей особистості, які за сприятливих умов дозволяють їй досягати значних успіхів у певному виді діяльності (чи кількох близьких видів діяльностей) порівняно з іншими людьми
15.	Ю. Клименюк	комплекс задатків і здібностей особистості, які за сприятливих умов дозволяють їй досягати значних успіхів у певному виді діяльності (чи кількох близьких видів діяльностей) порівняно з іншими людьми. Особлива увага звертається на можливості розвитку обдарованості впродовж життя людини під дією внутрішніх і зовнішніх чинників.
16.	О. Щебланова	цілісна, складна, багатовимірна психологічна система, що розвивається та є підсумком індивідуального шляху розвитку і одночасно складову потенціал (внутрішні передумови) майбутнього розвитку

Для сучасного етапу дослідження феномену обдарованості характерним є системний підхід, що здійснюється з позиції теорії системогенезу, комплексного вивчення обдарованості, теорії інтегральної індивідуальності.

Прикладом системного підходу до розробки поняття обдарованості є «Робоча концепція обдарованості», яка стала підсумком багаторічних досліджень та активної роботи групи вчених (Д. Богоявленська, А. Брушлинский, В. Дружинін, І. Ільясов, Н. Лейтес, О. Матюшкін, А. Мелік-Пашаєв, В. Ушаков, М. Холодна, В. Шадриков та ін.) над проблемою обдарованості та відбила фундаментальні результати вітчизняних досліджень та сучасні тенденції світової науки.

У Концепції наводиться таке визначення обдарованості: «Обдарованість – це системна якість психіки, що розвивається протягом життя, яка визначає можливість досягнення людиною більш високих (незвичайних, неабияких) результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми» [398, с. 7].

У Концепції підкреслюється, що дане визначення поняття обдарованості дозволяє відійти від життєвого уявлення про обдарованість як кількісного ступеня вираженості здібностей і перейти до розуміння обдарованості як системної якості. Д. Богоявленська наголошує, що поняття «система» не синонім поняття «комплекс» як суми компонентів. Система має на увазі процес інтеграції, тобто ціле володіє новою властивістю в порівнянні з властивостями її компонентів.

Однак одностайності з цього визначення немає. Ряд авторів, погоджуючись, що обдарованість це системна якість, вважає, що визначення обдарованості не можна пов’язувати з досягненнями особистості, з огляду на те, що яскраво проявлена обдарованість не завжди забезпечує високі досягнення у професійній діяльності людини. Однак судження про обдарованість дитини складають за проявами, тобто знову ж за досягненнями. Разом з тим, аргументи на користь альтернативного визначення полягають в тому, що для досягнень, тобто реалізації своїх високих здібностей людині потрібні, на думку критиків, ще певна мотивація, сформована саморегуляція і воля. Але така позиція по суті заперечує поняття обдарованості як системної якості, оскільки мотивація, рівень саморегуляції і спрямованість особистості маються на увазі в структурі обдарованості. Навіть відповідальний редактор

Концепції Д. Богоявленська зазначає, що у визначенні є протиріччя щодо того, обдарованість – це системна якість психіки чи системна якість особистості [36]?

Таким чином, у психології обдарованості можна виокремити два основні підходи до розуміння суті обдарованості: *феноменологічний і онтологічний*.

Згідно з феноменологічним[1] підходом (В. Крутецький, Н. Лейтес, О. Леонтьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн, Р. Стернберг, Б. Теплов, Е. Торенс, В. Юркевич та ін.), обдарованість – найвищій рівень розвитку здібностей як індивідуально-психологічних особливостей особистості, що є умовою успішного виконання тієї чи іншої діяльності.

За онтологічного[2] підходу (*онтогенез* – процес розвитку людини, що охоплює весь його життєвий цикл від народження до смерті), який представлено у працях Д. Богоявленської, А. Клочко, О. Коваленко, В. Шадрикова та ін., обдарованість розглядається як системний прояв творчої природи психіки (системне сполучення мотивів, здібностей, якостей особистості, від яких залежить успішність діяльності), яка в своєму розвитку, проходячи різні етапи становлення, досягає граничного (найвищого) ступеня і знаходить індивідуальну форму свого прояву в психіці конкретної людини за допомогою її взаємодії з навколишнім середовищем.

Зважаючи на завдання нашого дослідження, ми будемо дотримуватися онтологічного підходу.

Провідним завданням у розкритті термінологічного апарату проблеми обдарованості в межах онтологічного підходу є встановлення співвідношення між поняттями «задатки», «здібності», «обдарованість», «талант», «геніальність».

---

[1] Феноменологія (від грецьких слів *phainómenon* – «те, що з'являється» і *lógos* – вчення; букв. – вчення про феномени) – філософський напрям, який зводить все буття до феноменів (очевидних явищ свідомості) і описує їх за допомогою інтуїції.

[2] Онтологія (від грецьких слів *ὄντος [ontos]* – буття і *lógos* – вчення; букв. – вчення про буття) – філософське вчення про якісно певні підстави буття, універсальні "корені" реальної дійсності.

У розумінні *задатків* виокремлюють два основних підходи: задатки як передумова формування здібностей (Г. Костюк, В. Моляко, Б. Теплов та ін.) і задатки не є основою формування здібностей (В. Шадриков та ін.). За Г. Костюком, задатки – це не готові здібності, а тільки потенції їх розвитку. Вони створюють більш чи менш сприятливі внутрішні умови для розвитку здібностей людини до певних галузей діяльності. Вчений розглядав задатки як «природні можливості розвитку здібностей» [212, с. 339]. Велику увагу проблемі співвідношення задатків і здібностей приділяв Б. Теплов. Він відзначав, що здібності не є вродженими, вродженими можуть бути відомі природні передумови, до яких відносив задатки. Задатками загальних здібностей автор вважав загальні типологічні властивості нервової системи, спеціальних здібностей – парціальні властивості нервової системи [479]. Натомість В. Шадриков констатує: «Здібності не формуються із задатків. Здібності і задатки є властивостями: перші – властивостями функціональних систем, другі – властивостями компонентів цих систем» [290].

Характеризуючи підходи учених до визначення поняття «здібностей», нами було виявлене їх надзвичайне різноманіття.

Однією з перших книг, присвячених власне вивченню *здібностей*, була робота іспанського психолога епохи Відродження Хуана Уарте (1530-1592 рр.) «Дослідження здібностей до наук». В якості основних здібностей він виділяв фантазію (уяву), пам’ять і інтелект. Він вважав, що ці здібності багато в чому визначаються темпераментом (у відповідності з поглядами Гіппократа). До того ж кожен вид людської діяльності вимагає певних здібностей, і з цієї точки зору він здійснив психологічний аналіз особливостей ряду професій (лікаря, теолога, юриста, полководця та ін.). Х. Уарте вважав, що необхідно ще в ранньому віці допомагати людям здійснювати вибір тієї професії, яка відповідає їх здібностям [41].

Нами було виявлене надзвичайне різноманіття визначень поняття «здібності», що відображають погляди різних психологічних шкіл.

1961 року Б. Теплов виокремив три основні ознаки здібностей: 1) здібності – це індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють

одну людину від іншої; 2) здібностями називаються не будь-які взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей; 3) поняття «здібності» не зводиться до тих знань, навичок або вмінь, які вже вироблені у людини [479]. Як зазначає В. Шадриков, стаття Б. Теплова «Здібності і обдарованість», у якій здійснена спроба визначити здібності, стала хрестоматійною, цитати з неї увійшли у різноманітні підручники і монографії, а на положеннях цієї статті виховано декілька поколінь психологів і педагогів. Однак, не зважаючи на це, визначені Б. Тепловим ознаки здібностей, підлягають критиці з боку різних вчених (К. Платонов, В. Шадриков та ін.), зокрема за те, що вони не дозволяють виокремити здібності з інших психологічних категорій та їх не можна вважати відмінними характеристиками здібностей [550, с. 42].

Розгляд здібностей в широкому особистісному плані відрізняє роботи О. Ковальова, В. Мясищева, К. Платонова. К. Платонов у розумінні здібностей виходив із зв'язку здібностей зі структурою особистості. Вчений виділяв дві загальні якості особистості: характер і здібності. Причому, здібності, як один із метакомпонентів у структурі особистості, охоплюють всі підсистеми – від ієрархічно нижчих, біологічно зумовлених (біопсихічні властивості, особливості психічних процесів) до вищих, соціально обумовлених (досвід і спрямованість) [354, с. 227].

Чільне місце проблема здібностей посідає у працях видатного українського психолога, академіка Г. Костюка. Здібності він розумів, як «істотні властивості людської особистості, що виявляються у її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх» [211, с. 308]. За Г. Костюком здібності – це реалізовані у тому чи іншому напрямі і в тій чи іншій мірі задатки людини [212, с. 339]. У ході індивідуального розвитку людини її задатки стають конкретними здібностями до тих чи інших видів діяльності.

На думку В. Моляко, здібностям властива своєрідна розгалуженість, взаємозв'язок із вродженими задатками. Вони розвиваються в процесі

діяльності, переплітаються з низкою особистісних властивостей і особливостей, тому варто говорити про здібності як систему (чи підсистему в системі особистості), що поєднується і взаємопов'язана з іншими системами (підсистемами) [296].

В. Шадриков вважає, що все різноманіття визначень здібностей, представлених в літературі, можна умовно об'єднати в три групи:

1. Визначення, що характеризують здібності як індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності або її освоєння, не зводяться до знанням, умінням або навикам.

2. Визначення, які розглядають здібності як психічні властивості особистості, що забезпечують успішне виконання конкретних видів діяльності або їх освоєння.

3. Визначення, що характеризують здібності як синтез властивостей людської особистості, що відповідають вимогам діяльності та забезпечують успішність її виконання [558, с. 7-8].

Однак критичний погляд на дані визначення приводить вченого до висновку, що всі вони «не відповідають на запитання, що є здібності» [558]. В. Шадриков вважає, що наведена система понять дає загальну феноменологічну картину проблеми здібностей і дозволяє пояснити лише окремі проблеми, пов'язані з ефективністю діяльності. На думку вченого, психології необхідно виходити з позицій онтологічного підходу у вивченні здібностей. Так у психології виокремлюється онтологічний підхід до проблеми здібностей.

Сам В. Шадриков характеризує свою концепцію як таку, що розглядає здібності «в єдності як генетично обумовлених, так і прижиттєво сформованих механізмів» [290]. В. Шадриков підкреслює, що дана концепція стала результатом теоретичного аналізу та узагальнення праць Л. Виготського з розвитку вищих психічних функцій, Б. Ананьєва за функціональними та операційним механізмам перцептивних процесів, Д. Ошаніна з проблем оперативності відображення, А. Лурія з основ нейропсихології, П. Анохіна з фізіології

функціональних систем, а також робіт в галузі генетичної психології, Б. Теплова, С. Рубінштейна з психології здібностей [290].

Одним із центральних понять онтологічної теорії здібностей є поняття «функціональної системи» — «динамічного, саморегулюючого утворення організму, усі складові компоненти якого взаємодіють для досягнення корисних для системи та метаболізму організму в цілому результатів» [9]. З точки зору психофізіології В. Шадриков пояснює природу здібностей таким чином. Сучасні наукові дані дозволяють представити *мозок* як суперсистему, яка формується з окремих *функціональних систем*. Функціональні системи в структурі цілісного мозку реалізують певні психічні функції. Здійснювати певну психічну функцію функціональні системи можуть завдяки *властивостям*, якими володіють. Ці властивості і є *здібностями*. Властивості функціональних систем (здібності) – системні якості. Системні властивості, такі як, наприклад, здібність сприймати, відчувати, мислити, запам'ятовувати тощо – *загальні здібності*. В якості елементів функціональних систем виступають окремі *нейрони і нейронні ланцюги* (нейронні модулі), які значною мірою спеціалізовані у відповідності з призначенням конкретної функціональної системи. Властивості нейронів і нейронних модулів – *спеціальні задатки*. Разом з тим, як показали дослідження, активність, працездатність, мимовільна і довільна регуляція, мнемічні здібності тощо, залежать від властивостей нервової системи, а вербальні та невербальні здібності багато в чому визначаються взаємодією і спеціалізацією півкуль головного мозку. Загальні властивості нервової системи, специфіку організації головного мозку, які проявляються в продуктивності психічної діяльності, доцільно віднести до *загальних задатків*.

В. Шадриков вважає, що змістовно визначити здібності можливо лише розглядаючи їх у трьох вимірах: індивіда, суб'єкта діяльності і особистості. *Здібності людини як індивіда* відображають його природну (біологічну) сутність. Вони сформувалися для забезпечення виживання людини в природних умовах. Здібності індивіда є властивості його функціональних систем, що реалізують окремі психічні пізнавальні та

психомоторні функції і виявляються в успішності і своєрідності пізнання навколишнього світу.

Здібності людини як суб'єкта діяльності розвиваються на базі природних здібностей індивіда. Вчений стверджує, що здібності людини як суб'єкта діяльності є властивості функціональних систем, в структурі яких представлені природні здібності індивіда. Здібності суб'єкта діяльності є проявом здібностей індивіда в конкретній діяльності, тобто, це здібності індивіда, адаптовані до вимог діяльності.

Здібності людини як особистості визначають соціальну успішність і якісну своєрідність соціального пізнання і вчинків, у структурі яких функціонують здібності індивіда і суб'єкта діяльності [557, с. 191-192].

На підставі такого розуміння здібностей В. Шадриков сформулював тезу про ідентичність структури здібностей і структури діяльності. В його концепції здібності і діяльність не протиставляються, а розглядаються в діалектичній єдності їх формування та розвитку.

На подальший розвиток проблеми обдарованості суттєвий вплив мали такі положення, обґрунтовані Б. Тепловим: успіх у діяльності може бути забезпечений не окремою здібністю, а лише своєрідним поєднанням здібностей, що характеризують дану особистість; успішне виконання діяльності може бути досягнуте психологічно різними шляхами.

Таким чином, узагальнюючи сказане, встановлено, що понятєво-категоріальний апарат онтологічного підходу до обдарованості складає система понять:

- спеціальні задатки – властивості нейронів і нейронних модулів, що впливають на ефективність дієвості функціональних систем;
- загальні задатки – загальні властивості нервової системи, специфіка організації головного мозку, що впливають на ефективність дієвості функціональних систем;
- здібності – властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, мають індивідуальну міру виразу, яка проявляється в успішності й якісній своєрідності освоєння і реалізації діяльності;

- загальні здібності – здібності до здійснення відповідно пізнавальної, регуляторної й комунікативної діяльності взагалі;
- спеціальні здібності – здібності, що є похідними від загальних здібностей і пов’язані з особливостями конкретної діяльності;
- обдарованість – характеристика продуктивності функціональної системи діяльності.

Розгляд обдарованості в контексті онтологічної теорії як характеристики продуктивності функціональної психологічної системи діяльності, дозволяє розробити науково виважені напрями підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями.

У питанні співвідношення понять «здібності», «обдарованість», «талант», «геніальність», доведено О. Антоновою, більшість сучасних вітчизняних дослідників схиляється до думки, що «основою обдарованості є здібності – сукупність індивідуально-психологічних особливостей, які є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності і зумовлюють різницю в динаміці оволодіння потрібними для неї знаннями, вміннями та навичками. Ступенями розвитку здібностей є обдарованість, талант і геніальність» [14, с. 68].

О. Щебланова слушно зауважує, що до цього часу збереглося використання понять «здібності», «інтелект» і «обдарованість» як таких, що замінюють один одного і належать тільки до пізнавальної сфери [564, с. 16].

В. Моляко спирається на такі короткі визначення: задатки – успадковані анатомо-фізіологічні особливості, що є основою на базі здібностей; здібності – індивідуальні особливості, що дають можливість за інших умов успішно оволодіти тією або іншою діяльністю; обдарованість – специфічне поєднання здібностей, інтересів, потреб, яке дає змогу виконувати певну роботу на якісно вищому рівні, ніж на умовно «середньому»; талант – система якостей, властивостей, які сприяють особистості досягти значних успіхів в оригінальному виконанні творчих завдань; геніальність – системна характеристика особистості, що свідчить про її надоригінальні досягнення [153].

Традиційно *талант* визначається як видатні здібності, високий ступінь обдарованості в якій-небудь області. В. Даль не визначає обдарованість, але детально зупиняється на понятті «талант». Талант – це природний дар, обдарування людини і здатність до чого-небудь. Талановита людина – це людина обдарована, з природними здібностями. Таким чином, В. Даль, підкреслює природність таланту та пов'язує талант і здібності.

Б. Теплов відзначав, що з «теоретичної точки зору важливо підкреслити, що мова йде не про існування у однієї і тієї ж людини різних обдарованостей або різних талантів ... Можливість успішно діяти в різних областях пояснюється перш за все наявністю деяких загальних моментів обдарованості, що мають значення для різних видів діяльності». На думку В. Шадрикова це говорить про те, що успіх у талановитої людини у різних сферах і буде визначатися її здібностями [555].

Отже, талант розглядається як міра вираження обдарованості і всюди підкреслюється їх зв'язок (і обдарованості, і таланту) з успіхами в будь-якій діяльності.

У психологічній науці термін «геніальність» вживається як для позначення здатності людини до творчості, так і для оцінки результатів його діяльності, припускаючи вроджену здатність до продуктивної діяльності в тій чи іншій області; геній, на відміну від таланту, являє собою не просто вищий ступінь обдарованості, а пов'язаний зі створенням якісно нових творінь [566].

Талант найчастіше визначається як найбільш сприятливе поєднання здібностей, яке забезпечує самостійне і творче виконання якої-небудь складної діяльності. Геній же прокладає нові шляхи в науці, в громадській діяльності, в техніці, мистецтві. Академік В. Гінзбург у зв'язку зі сторіччям Альберта Ейнштейна зазначав, що для таланту може виявитися досить істотним, якщо він дозріває і «опиняється у потрібному місці» у відповідний момент, але геній сам прокладає зовсім нові шляхи, хоча і спирається на своїх попередників.

В. Ефроїмсон зазначав, що геніальність визначають і як «здатність у період дозрівання ідеї повністю ігнорувати все, що не стосується досліджуваної проблеми», і як «здатність до концентрації, що переходить у транс», і як «природну інтелектуальну силу дуже високого рівня, виключну здатність до творчості, що вимагає уяви, оригінального мислення, винаходу чи відкриття»... [567]. Отже, геніальність, як вищий рівень творчих проявів людини, відображається у творчості, яка має видатне значення для життя суспільства.

Нам імпонує думка французького письменника, драматурга Жюля Ренара, який писав у «Міркуванні про письменницьку працю»: «Талант – питання кількості. Талант не в тому, щоб написати одну сторінку, а в тому, щоб написати їх триста .... Сильні не вагаються. Вони сідають за стіл, вони длубаються. Вони доведуть справу до кінця, вони спишуть весь папір, вони знищать все чорнило. Ось в чому відмінність людей талановитих від малодушних, які нічого не почнуть. Літературу можуть робити тільки воли. Найпотужніші воли – це генії, ті, що не покладаючи рук працюють по вісімнадцять годин на добу. Слава – це неперервне зусилля» [403].

Вивчення, аналіз та узагальнення поглядів вчених на феномен обдарованості та дотичні до нього поняття дозволив сформулювати авторське визначення: ***обдарованість*** – це системна якість психіки, яка дозволяє досягати найвищих результатів у виконанні тієї чи іншої діяльності, розвивається впродовж життя і детермінована сукупністю когнітивних (сенсорні процеси, мислення, пам’ять, мовлення, увага), індивідуально-психологічних (задатки, здібності, інтелект, креативність), особистісних (мотиваційні, емоційні, вольові), соціальних (середовище виховання і навчання, досвід) та інших характеристик і чинників, а не лише найвищій ступінь розвитку здібностей.

Розв’язання проблеми розвитку обдарованості потребує розкриття її *видів.* Як підкреслює Д. Богоявленська [37, с. 58-63], обдарованість є багатовимірним за своїм характером явищем, оскільки будь-який

індивідуальний випадок дитячої обдарованості може бути оцінений з погляду декількох критеріїв класифікації видів обдарованості.

Провідним критерієм для класифікація видів обдарованості є *«вид діяльності і сфери психіки, які її забезпечують»*. Цей критерій є найбільш важливим у плані розуміння якісної своєрідності природи обдарованості. При цьому діяльність, її психологічна структура виступають в якості об'єктивної підстави інтеграції окремих здібностей, що формує той їх склад, який необхідний для її успішної реалізації, а обдарованість виступає як інтегральний прояв різних здібностей з метою конкретної діяльності. За цим критерієм види обдарованості виокремлюються на перетині традиційних п'яти видів діяльності: практичної, теоретичної (пізнавальної діяльності), художньо-естетичної, комунікативної і духовно-ціннісної.

Інші критерії пов'язані зі ступенем сформованості і формами прояву обдарованості*: за ступенем сформованості обдарованості* – на актуальну та потенційну; *за формою прояву* – на явну (неприховану) та приховану; *за особливостями вікового розвитку* – на ранню та пізню; *за широтою проявів* у різних видах діяльності – на загальну та спеціальну.

На останніх ми зупинимося детальніше.

Дослідження біографій видатних людей дає підстави для висновку про універсалізм більшості з ним (В. Вернадський, Ч. Дарвін, Р. Декарт, Леонардо да Вінчі, Г. Лейбніц, М. Ломоносов, О. Пушкін, Т. Юнг та ін.). Глибина проникнення їх в різні сфери дійсності часто була феноменальною, що дозволяло не просто реалізуватися в різних видах творчості, а й домогтися в кожному з них видатних результатів. Отже, у психіці видатних людей є деякі загальні здібності, які є універсальними і не пов'язані з якоюсь спеціальною діяльністю.

Загальна обдарованість проявляється по відношенню до різних видів діяльності і виступає як основа їх продуктивності. Розумова активність і саморегуляція – її провідні передумови. Психологічним ядром загальної обдарованості виступає результат інтеграції розумових здібностей, мотиваційної сфери і системи цінностей, навколо яких вибудовуються

емоційні, вольові та інші якості особистості [37, с. 60]. Основою загальної обдарованості є загальні здібності.

Тому, загальну обдарованість ми розглядаємо як системну якість психіки, яка дозволяє людині досягати найвищих результатів у різних видах діяльності, розвивається впродовж життя і детермінована сукупністю когнітивних (сенсорні процеси, мислення, пам'ять, мовлення, увага), індивідуально-психологічних (задатки, здібності, інтелект, креативність), особистісних (мотиваційні, емоційні, вольові), соціальних (середовище виховання і навчання, досвід) та інших характеристик і чинників, а не лише найвищій ступінь розвитку здібностей.

Спеціальна обдарованість, основою якої є спеціальні здібності, виявляється в конкретних видах діяльності, зокрема, в поезії, математиці, спорті, спілкуванні тощо. Тому спеціальну обдарованість ми розуміємо як системну якість особистості (органічне сполучення когнітивних, індивідуально-психологічних, особистісних, соціальних характеристик людини), що розвивається впродовж життя та дозволяє досягти найвищих результатів у конкретній діяльності.

Загальна і спеціальна обдарованість взаємопов'язані: під впливом загальної обдарованості прояви спеціальної обдарованості виходять на якісно вищий рівень освоєння конкретної діяльності (в галузі музики, поезії, спорту, лідерства тощо), спеціальна обдарованість впливає на вибіркову спеціалізацію загальних психічних ресурсів особистості, підсилюючи тим самим індивідуальну своєрідність і самобутність обдарованої людини [37, с. 27].

У зв'язку із завданнями нашого дослідження нами було здійснено феноменологічний аналіз ключового поняття дослідження «обдарований учень початкової школи».

У 1972 р. в офіційній доповіді Департаменту освіти США Конгресу було запропоновано уточнене визначення терміну «обдарована дитина», яким американські фахівці користуються і сьогодні. «Обдаровані діти – це діти, які виявлені професійно підготовленими фахівцями як суб'єкти, що мають потенціал до високих досягнень завдяки видатним здібностям:

конкретним академічним здібностям; творчому або продуктивному мисленню; здібностям лідера; художнім здібностям або здібностям у прикладних мистецтвах; психомоторним здібностям» [325, с. 15-16].

У дослідженні О. Коваленко академічно обдаровані учні початкової школи – це діти початкової школи, які виявлені професійно підготовленими фахівцями як суб'єкти, що мають потенціал для успішного здійснення навчальної діяльності завдяки конкретним академічним здібностям [196].

Колектив авторів «Робочої концепції обдарованості» обдарованою дитиною називають дитину, яка виділяється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (або має внутрішні передумови для таких досягнень) у тому чи іншому виді діяльності [398].

У нашому дослідженні ми будемо послуговуватися таким визначенням: ***обдаровані учні початкової школи*** *– це учні молодшого шкільного віку, обдарованість яких ідентифіковано професійно підготовленими фахівцями на підставі ознак, що характеризують високий рівень виконання того чи іншого виду діяльності.*

Важливим для нашого дослідження є питання про те, що впливає на *розвиток обдарованості учнів початкової школи*. Це питання пов'язане не тільки з теоретичним визначенням обдарованості, а й з вибором практичних засобів її виявлення та розвитку в освіті.

Обдарованість має безпосередній зв'язок з розвитком людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності. Обдарованість є не тільки результатом розвитку природних задатків і здібностей, але також передумовою для подальшого їх розвитку, і проявляється тільки в розвитку. Аналіз проблеми розвитку обдарованості особистості вважаємо доцільним розпочати з вивчення наукових поглядів щодо розуміння сутності самого процесу розвитку.

Поняття «розвиток» є стрижневим поняттям педагогічної науки та практики. Складність і багатоаспектність поняття «розвиток» підкреслюється у визначенні Г. Костюка: «Онтогенез – становлення людини як організму, як суспільної істоти і як особистості» [211].

При різних формах онтогенезу (морфологічний, фізіологічний, психічний, соціальний) сутність розвитку зберігається: це кількісні і якісні зміни живої людської системи, необхідні, послідовні й прогресивні, безперервні й дискретні.

Думка про розвиток особистості людини у процесі навчання зародилася, мабуть, водночас із педагогікою і чітко простежується в історії педагогічної думки (Я. Коменський, Ж. Руссо, І. Песталоцці, А. Дістервег, М. Пирогов, К. Ушинський та інші). Їхня педагогічна спадщина вплинула на формування наукового світогляду В. Вахтерова і сприяла теоретичному обґрунтуванню ним розвивальної педагогіки, концептуальною ідеєю якої була ідея розвитку. Розглядаючи ідею розвитку як найцінніше завоювання XIX століття, В. Вахтеров пише: якщо варто жити, то тільки для того, щоб допомагати розвитку [445].

О. Сухомлинська підкреслює, що виняткове місце в розвитку особистості, як появі в неї якісних змін, новоутворень, нових механізмів та нових структур, належить *освіті* – спеціально організованій суспільством системі умов і закладів, де людина розвивається й розгортає різноманітну діяльність певного рівня відповідно до кожного конкретного історичного часу [471, с. 15].

Для сучасних підходів до розуміння *розвитку* характерним є його вивчення як предмету міждисциплінарних, полідисциплінарних, трансдисциплінарних досліджень, оскільки він є основним (базовим) поняттям для філософії, педагогіки, психології, соціології, біології та інших галузей наукового знання.

Розвиток особистості на думку С. Сисоєвої, можна представити як неперервний процес дискретних змін у її структурі, породжених впливами зовнішнього середовища та внутрішніми протиріччями, які зокрема виникають як відповідь на виклики суспільства. У кожній «точці» свого буття особистість цілісна, але в іншій, навіть близькій за часом, зберігаючи власну цілісність, вона інша, оскільки новоутворення (конструктивні або деструктивні) привласнюються нею неперервно [445]. Науковець вважає, що розвиток людини є результатом двох факторів: по-

перше, внутрішніх прагнень до розвитку і, по-друге, впливу навколишнього середовища. У пристосуванні людини до середовища і пристосуванні самого середовища до потреб людини і криється сутність розвитку [446].

Розглянемо *філософські теорії* біологічної, біосоціальної і соціальної обумовленості обдарованості. Ключовим положенням для біологічної теорії є те, що здібності повністю залежать від біологічних задатків під якими розуміють успадковані від нащадків «гени здібностей». Ореолом існування для даної концепції стали Великобританія часів колоніальних захоплень і Німеччина у період фашистської диктатури [314].

Теорія біосоціальної обумовленості здібностей, до представників філософського напряму якої слід віднести Ф. Бекона, Т. Гоббса, Дж. Локка базується на ідеї діалектики біологічного та соціального – задатків і впливу оточуючого середовища, зокрема, виховання. Обидва чинники є відносно самостійними і у кожної людини можуть проявлятися з різною силою.

Так, Ф. Бекон, визначаючи і природну обдарованість, і роль оточуючого середовища та виховання у її розвитку, виходив з того що «вроджені обдарування подібні рослинам і потребують вирощування за допомогою вчених занять. Немає ніякої розумової вади, яка б не могла бути виправленою належними заняттями».

Теорія соціальної обумовленості здібностей акцентує на провідній ролі оточуючого середовища у даному процесі. Їй властиві два суттєві недоліки:

1. Згідно даної теорії, середовище є незмінним, константним, проте, все ж таки, воно змінюється разом із поступальним розвитком суспільства.

2. Людина не є пасивною істотою, а навпаки активно виявляє себе у середовищі соціуму.

У сучасних філософських дослідженнях феномену обдарованості [167] виокремлюють «лінію Демокрита», «лінію Аристотеля», «лінію

Платона» та проводять паралель із сучасними програмами розвитку обдарованості. Безпосереднім джерелом обдарованості, за Платоном, є трансцендентне начало (Бог), за Аристотелем – тілесна організація людини, за Демокритом – матеріальний склад людини. Аналіз сучасних програм розвитку обдарованості дозволяє виявити спадкоємність з цими лініями, а саме, програми діагностики та розвитку різних видів обдарованості з нахилом на виявлення природних задатків виявляють спадкоємність з «демокритівською» лінією; програми, спрямовані на створення умов для розвитку певних конкретних типів обдарованості (в рамках спецкласів, спецшкіл тощо) реалізують «аристотелевську» лінію; програми, спрямовані на створення розвивального середовища, що сприяє саморозкриттю творчого начала психіки, неминучим результатом чого стає прояв обдарованості, є практичною реалізацією «платонівської» лінії.

Власне, ці три підходи у *психолого-педагогічному контексті* набувають назви генетичного, середовищного і генотип-середовищного, які розглядаються як концептуальні засади створення педагогічно доцільного середовища для навчання здібних і обдарованих учнів у всіх світових освітніх системах. У межах *генетичного підходу* основна роль у детермінації обдарованості відводиться спадковості; представники *середовищного підходу* вважають визначальним фактором розвитку обдарованості зовнішні умови; прихильники *генотип-середовищного* вважають, що рівень розвитку обдарованості визначається як спадковими факторами, так і середовищними впливами.

Прихильники генетичного підходу (С. Берт, Ф. Гальтон, Дж. Горн, М. Мерфи, Л. Терстоун та ін.) при розгляді питань щодо визначення детермінант обдарованості наводять численні історичні приклади (сім‘я математиків Бернуллі, композиторів Баха та ін.), що переконливо свідчать про переважну роль спадковості у детермінації обдарованості. Також до доказів щодо спадковості здібностей відносять їхній ранній прояв у дитини (у Моцарта музичні здібності виявились у 3 роки, у Гайдна – в 4 роки, У Гаусса математичні здібності виявились в 4 роки, у Рафаеля художні здібності – у 8 років). Їхні наукові опоненти (В. Дружинін,

К. Крутецький, Н. Лейтес, Х. Маркус, К. Платонов, Б. Саймон, Б. Теплов, У. Томпсон, Д. Фуллер, В. Чудновський, В. Юркевич та ін.) заперечують таку прямолінійну інтерпретацію історичних прикладів. Обґрунтовуючи свою позицію, вони наголошують на можливості пояснення наведених фактів, по-перше, існуванням у згаданих вище сім'ях творчого середовища (середовищний підхід), і, по-друге, вдалим створенням творчого середовища, що відповідає генотипу дитини (генотип-середовишний підхід). Як свідчать дослідження В. Крутецького, генетична концепція розвитку здібностей є актуальною й за наших часів. На підтвердження своїх висновків вчений наводить цитату з книги Ф. Баумгартена «Die Begabung und ihre Probleme» (1963): «Здібності визначаються природженими факторами й являють собою потенційно-творчу схильність до психологічних і психомоторних проявів у різноманітних галузях» [226, с. 11].

Прихильниками середовищного підходу є Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. Моляко, О. Музика, О. Овчинникова, Ю. Гіппенрейтер та ін. За Г. Костюком, освітнє середовище – це якраз та частина соціальної реальності, де відбувається керований розвиток, саморух обдарованої особистості [213]. Досліджуючи співвідношення виховання і спадковості, Ю. Гіппенрейтер дійшла висновку, що фактори середовища володіють вагою, сумірною з впливом факторів спадковості, і можуть повністю компенсувати або, навпаки, нівелювати, дію останнього [89].

Генотип-середовищний підхід до визначення детермінант обдарованості представлено в працях переважної більшості сучасних вчених, що працюють в галузі педагогіки й психології обдарованості (В. Дружинін, К. Крутецький, Н. Лейтес, Х. Маркус, Б. Саймон, Б. Теплов, У. Томпсон, Д. Фуллер, В. Чудновський, В. Юркевич та ін.). Так, В. Шадриков є стверджує, що обдарованість спочатку формуються під впливом генотипу, а надалі розвивається в процесі діяльності і життєдіяльності. Загальний висновок, що робиться прихильниками генотип-середовищного підходу на основі експериментальних досліджень, полягає в тому, що фактори середовища в процесі розвитку обдарованості

мають вагу, що пропорційна вазі факторів спадковості: «В детермінації розвитку здібностей на частку середовища припадає 30–35 % загальної фенотипічної дисперсії, а на частку взаємодії середовища й генотипу – біля 20 %» [127, с.102].

Саме генотип-середовищна парадигма є психологічною основою найбільш поширених у світовій освітній практиці моделей диференційованого навчання здібних і обдарованих учнів, які будуть розкриті нами у наступному підрозділі у контексті роботи вчителя початкової школи з обдарованими учнями.

У дослідженнях, спрямованих на вивчення *соціокультурного контексту* розвитку обдарованих (талановитих) людей, були встановлені макросоціальні чинники, що впливають на становлення їхнього досвіду [607].

До такого роду факторів можна віднести: 1) традиційну освіту (підвищує потенціал обдарованості до певної межі, після якої має місце негативний ефект унаслідок посилення прихильності загальноприйнятим методам вирішення проблем); 2) наявність рольової моделі обдарованої людини (потенційно обдарована дитина повинна мати дуже ранній доступ до численних реальних носіїв обдарованості); 3) війну (практично знищує якості, що лежать в основі обдарованості); 4) політичну нестабільність (зупиняє розвиток юних талантів, оскільки бути обдарованим – означає бути переконаним в тому, що світ передбачуваний і піддається контролю, однак політичні інтриги і наступна за ними соціальна анархія руйнують це переконання).

Особливо було підкреслено той факт, що зовнішні впливи на початкових етапах розвитку обдарованої особистості значно важливіші, ніж впливи, що надаються впродовж усього подальшого життям.

Іншими словами, обдаровані люди складаються або ламаються в дитинстві, підлітковому віці й ранній юності [там само].

Розвиток обдарованості пов’язаний з процесами вікового розвитку і регламентується специфічними для кожного віку особливостями соціальної ситуації та провідної діяльності.

Як зазначає Н. Лейтес, ознакою обдарованості дитини найчастіше є невідповідність розвитку її розуму звичайному рівню розумового розвитку дітей її віку, тобто випередження віку, чим визнається внутрішня близькість, взаємопов'язаність вікових змін і проявів обдарованості. Таким чином, правомірно говорити про вікові передумови обдарованості, або вікові фактори обдарованості, маючи на увазі обумовлені віком підвищені можливості розвитку психіки в тих чи інших напрямах [243].

О. Музика [300] зазначає, що методологічною основою розгляду вікових особливостей становлення особистості, обдарованої зокрема, є уведене Л. Виготським поняття «соціальної ситуації розвитку» як особливого соціального простору, в якому поєднуються зовнішні умови і внутрішні процеси, що обумовлюють динаміку психічного розвитку впродовж певного вікового періоду [81].

Дослідження, проведені Н. Лейтесом саме з молодшими школярами, свідчать, що цей віковий період є сенситивним для розвитку загальної обдарованості. Обдарованих молодших школярів відрізняє насамперед енергійна допитливість, особлива налаштованість на пізнавання, на розумову роботу, готовність до несподіваних асоціацій, продукування нових ходів думки, здатність до зосередження уваги, швидкість розумових процесів, підвищені можливості аналізу і узагальнення, висока продуктивність розумової діяльності. Ці якості характеризують загальну обдарованість, яка без сумніву відіграє велику роль у подальшому становленні спеціальної обдарованості [243].

Важливість потенційного характеру обдарованості дитини, вікових закономірностей проявів та залежності розвитку від соціального оточення підкреслюється О. Щеблановою. Загальна обдарованість дітей розглядається вченою як високий творчий потенціал, цілісна характеристика дитини, що складається в процесі її психічного розвитку в результаті системної взаємодії особистісних властивостей і умов оточення та складає особливо сприятливу внутрішню передумову подальшого розвитку [564].

Отже, на ранніх вікових етапах (старший дошкільний і молодший шкільний вік) обдарованість повинна розглядатися і розвиватися як деяка загальна, універсальна здатність. А з віком вона все більше набуває специфічних рис і певну предметну спрямованість.

З огляду на проведене вивчення вікових закономірностей розвитку обдарованості, у нашому дослідженні ми будемо виходити з того, що розвиток загальної обдарованості в молодшому шкільному віці є загальною основою різних видів спеціальної (математичної, музичної, спортивної тощо) обдарованості, а відтак, вважаємо, що у початкових класах слід розвивати загальну обдарованість, а в основній школі – спеціальну.

Ключові висновки з аналізу сутнісних характеристик обдарованості та її розвитку: обдарованість є не родовою характеристикою людської психіки, а об'єктивно існуючим соціокультурно обумовленим психічним феноменом; діалектичне співвідношення вродженого і набутого; зв'язок з розвитком індивіда, особистості і суб'єкта діяльності; предметно-діяльнісний характер, зв'язок з конкретними формами діяльності; особлива роль в структурі обдарованості належить когнітивним і творчим здібностям як її універсальним характеристикам; системоутворююча роль мотивації в структурі обдарованості; індивідуальна співвіднесеність.

1.2. Робота вчителів початкової школи з обдарованими учнями як вид професійно-педагогічної діяльності

У сучасному світі проблема обдарованості людини набуває нової актуальності і нового звучання. У науковій та публіцистичній літературі йдеться про обумовлене «інформаційним вибухом» ускладнення класової структури суспільства і появу нового класу. Його називають по-різному: «клас інтелектуалів» (knowledge-class), «нова еліта», «нові лідери», «когнітивна еліта», «технократи», «меритократи», «нетократи» тощо. Новий домінуючий клас – це найбільш здібні, освічені, з високим рівнем інтелекту люди, які здатні заробляти знаннями, ідеями, талантом,

креативністю і є рушійною силою економіки інформаційного суспільства. В свою чергу, рушійною силою меритократії є освіта [596].

Сьогодні концепція меритократичної освіти, засновником якої є Т. Веблен, набула визнання в усіх розвинених країнах: виховання інтелектуальної еліти нації вважається одним із найважливіших напрямів державної політики в галузі освіти [83, с. 3-4]. У зв'язку з цим усталилося розуміння необхідності цілеспрямованого «вирощування», зміцнення інтелектуального потенціалу нації.

Досвід розвинених країн свідчить, що найбільш ефективним підходом на цьому шляху є раннє виявлення та створення спеціальної системи освіти для дітей з ознаками академічних, інтелектуальних і соціальних обдарувань. Однак світова практика роботи з обдарованими дітьми показує, що за відсутності валідних методів ідентифікації обдарованості ця робота може привести до негативних наслідків. У зв'язку з цим потрібна серйозна просвітницька робота серед керівників освіти і педагогічних працівників для формування у них науково адекватних і сучасних уявлень про природу, методи виявлення та шляхи розвитку обдарованості.

Створення умов, що забезпечують виявлення і розвиток обдарованих дітей, реалізацію їх потенційних можливостей, є одним із пріоритетних соціальних завдань. Наявність соціального замовлення сприяє інтенсивному росту наукових і методичних робіт в цій галузі. Сьогодні відбувається нова хвиля досліджень проблеми обдарованості. Втім інтерес до неї на різних етапах розвитку людської цивілізації розвивався нерівномірно. В історії школи і педагогічної думки є періоди як сплеску інтересу до виховання обдарованих дітей, так і майже абсолютної відсутності такої зацікавленості. Тривалий час в системі шкільного навчання існувала так звана «предмето-центрована» і орієнтована на «середнього» учня педагогіка, яка визначається пануванням дидактичної задачі, а не особистості дитини.

Проблема обдарованості носить комплексний характер, оскільки в ній перетинаються інтереси держави, суспільства, особистості і різних

наукових напрямів. Складність і специфіка роботи з обдарованими дітьми вимагають залучення до її здійснення різних фахівців – педагогів, психологів, соціологів, вчителів-практиків, діячів культури і спорту, менеджерів в галузі освіти та ін. Втім, вирішальним для відповідей на питання, розвине дитина свої обдарування, таланти, інтереси чи ні, отримає вона належне сприяння чи її обдарованість повинна буде загинути, може стати особистість учителя, рівень його компетентності у сфері роботи з даною категорією учнів, його цільова установка, знання індивідуальності кожного окремого учня. За даними опитування 21 експерта у сфері сприяння обдарованим дітям, відбір і підготовка вчителів у цій сфері розцінюються як дещо більш важливе, ніж особлива навчальна програма.

Так, у більшості випадків обдаровані діти свій успіх пов’язують з учителем. Як підкреслив Б. Блум, більшість Нобелівських лауреатів навчались у самих Нобелівських лауреатів.

Наголошуючи значенні ролі вчителя в процесі розвитку дитини, Б. Блум виокремив три типи вчителів. Перший тип – це вчитель, що спонукає дитину до дій, викликає захоплення та інтерес до навчального предмета, формує позитивне ставлення й стимул до навчання. Другий тип – учитель, який є фахівцем у своїй галузі, він передає всі свої знання учням, відпрацьовує вміння і навички, необхідні для успішного сходження до вершин майстерності, дисциплінований, вимагає від учня підпорядкування. Третій тип – майстер, яких небагато. Він виводить дитину на професійний рівень, допомагає відкрити й досягнути тонкості майстерності, відшліфувати грані таланту та розкрити його індивідуальні риси. Отже, він відкриває дитині двері до успіху, але вимагає працьовитості та фінансової допомоги з боку батьків. Ці три варіанти залежать як від особистісних якостей учителів, так і від їх досвіду.

За беззаперечними результатами дослідження О. Бочарової, роздуми польського довоєнного педагога З. Мислаковського підтверджують цей факт: «Учителі, які залишили глибокий слід у розвитку моїх захоплень, а можливо, у формуванні характеру, були скоріше людьми суворими,

які вміли здобути високий авторитет і повагу завдяки чітким професійним діям та високій кваліфікації, з одного боку, а з іншого – рівному, однаковому до всіх учнів ставленню. Саме завдяки цим учителям раптово у тебе виявлялися здібності, про які ти майже не підозрював. Пізні дослідження вже дорослих людей на тему, який фактор відіграв вирішальну роль у виборі їхнього життєвого вибору професії та суттєво вплинув на розвиток подальших захоплень, свідчили про значення ролі вчителя. Дуже рідко власний вибір був зроблений самостійно, у більшості випадків, суттєвого значення мала думка видатного педагога, особливо коли ти навчаєшся в школі» [45].

Б. Блум у своїх дослідженнях майбутніх зірок наводить цікавий приклад: «У більшості випадків перші вчителі вважали їх здібними. Чи були вони дійсно кращими за інших – невідомо. Однак коли перший учитель називає учня «здібним», це важливе джерело натхнення. Учитель вважає учня особливим і відповідно ставиться до нього. Отримавши перше визнання в ранні роки навчання, учні починають посилено працювати. Вони більше не переслідують таку ціль – порадувати батьків або вчителів. Їх діяльність спирається вже на особисті плани та інтереси. Отже, учитель підштовхнув учня, а він зробив перший успішний крок» [там само].

Проте неможна недооцінювати й ролі батьків. Дослідження Б. Блума, пов’язані з біографіями 120 видатних молодих людей, засвідчили, що їхні батьки присвячували дітям багато часу, енергії, а також забезпечували фінансово отримання ними високоякісної освіти. Будучи працьовитими, вони вимагали такого ж ставлення до праці й від своїх дітей [45, с. 32-34].

Отже, робота з обдарованими учнями молодшого шкільного віку має здійснюватися вчителем спільно з батьками за умови провідної ролі педагога.

У контексті завдань нашого дослідження нами було здійснено феноменологічний аналіз терміна «робота з обдарованими учнями». У науковій педагогічній термінології це поняття використовується

широко, зокрема у дисертаційних дослідженнях у галузі педагогічних і психологічних наук, наукових публікаціях, методичних працях. Втім, ретельний аналіз доступних нам джерел показав відсутність чіткого визначення поняття «робота з обдарованими учнями». Так, жодна з проаналізованих нами дисертацій, які в темі містять словосполучення «робота з обдарованими учнями» (Г Гали, В. Демченко, Н. Дудирєва, О. Кулібаба, Л. Мерва, К. Пажитнєва, Т. Тарасова, І. Ушатикова та ін.), не має визначення даного поняття. У цих та інших дослідженнях спостерігається досить довільне, а часом і суперечливе трактування поняття *«робота з обдарованими учнями»*, що призводить, з одного боку до термінологічної невизначеності, а з іншого, не дозволяє чітко окреслити функції вчителя початкової школи у роботі з обдарованими учнями.

З огляду на відсутність чіткого визначення терміну «робота з обдарованими учнями», вважаємо, що робота з одарованими учнями як професійна діяльність потребує уточнення своєї інваріантної структури, виявлення системоутворюючих компонентів і характеристик.

Перш ніж визначати сутність поняття «робота з обдарованими учнями», необхідно з'ясувати смислоутворюючі характеристики самого слова «робота». У словнику української мови поняття «робота» визначається як та чи інша *діяльність* щодо створення, виготовлення, обробки чого-небудь; коло занять, обов'язків, те чим зайнятий хто-небудь; праця, заняття, служба на підприємстві, в установі [452].

Поняття «діяльність» – це фундаментальне філософське поняття, яке є родовим у відношенні до конкретних видів діяльності, тобто праці, роботи [318].

Поняття «діяльність» розглядається у філософії, соціології та психології як праця, поведінка, активність, робота. М. Каган інтерпретує поняття «діяльність» як специфічно людську форму активного ставлення до навколишнього світу, зміст якої складає його доцільна зміна та перетворення. Діяльність охоплює матеріальні та інтелектуальні операції, зовнішні та внутрішні процеси, діяльністю є робота думки та робота руки, процес пізнання і людська поведінка. Він також вказує, що основною

характеристикою діяльності є її перетворюючий характер, що перетворення людини можливе в її фізичному та духовному бутті [174].

У психології в основу трактування діяльності покладено особливості мотиваційно-потребової сфери особистості. Тому діяльність у цій людинознавчій науці визначається як активна взаємодія суб'єкта з оточуючою дійсністю, під час якої він цілеспрямовано впливає на об'єкт з метою задоволення певних потреб. За твердженням С. Рубінштейна, «людська діяльність може бути охарактеризована як єдність тих цілей, на які вона спрямована, та мотивів, з яких вона виходить» [410, с. 41].

Сутнісне розуміння діяльності охоплює доцільну, таку, що носить пошуковий характер, активність людей, що призводить до зміни світу. Це поняття відображає процес вирішення протиріч між реальним та бажаним станом у стосунках «індивід – зовнішнє середовище» [27].

Розглядаючи діяльність як певну систему, в ній виокремлюють такі структурні елементи: мета, завдання, засоби, процедура, продукт (Г. Щедровицький) [565]; потреба, емоція, завдання, дія, мотив, засіб, план (В. Давидов) [113]; цілепокладання, дії та операції, самоконтроль, результат (А. Маркова) [276].

В залежності від масштабів суб'єкта розрізняють суспільну, колективну та індивідуальну діяльність, за способом виконання виокремлюється фізична та розумова, теоретична і практична діяльність, а з урахуванням сфери прояву – економічна, політична, правова, соціальна та ін. діяльність.

Таким чином, базуючись на тлумаченні та семантичному значенні слова «робота» та теоретичних підходах вчених, можна зробити висновок, що робота – це різновид діяльності, яка відрізняється доцільністю та спеціалізацією.

В межах нашого дослідження доцільним має бути розгляд педагогічної діяльності, оскільки, робота з обдарованими учнями є її різновидом.

У педагогічній діяльності виявляється сутність професії педагога. У найбільш загальному розумінні педагогічна діяльність є особливим

видом соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їхнього особистісного розвитку і підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

Поняття «педагогічна діяльність» – похідне поняття від категорії «професійна діяльність». У педагогічному словнику педагогічна діяльність тлумачиться як вид професійної діяльності, змістом якої є навчання, виховання, освіта, розвиток тих, хто навчається [100]. Сутність поняття «професійна діяльність вчителя» розглядається як складна, багаторівнева, динамічно-розвивальна система взаємопов'язаних і взаємозумовлених внутрішніх і зовнішніх дій учителя, спрямованих на досягнення багатопланової мети навчання і виховання особистості учня. У свою чергу, педагогічна діяльність розглядається як процес усвідомленої, цілепокладальної, саморегульованої діяльності вчителя, спрямованої на аналітичне виокремлення та ефективне розв'язання професійно-педагогічних завдань.

Системотвірною характеристикою діяльності, зокрема і педагогічної, є мета (О. Леонтьєв). Мета педагогічної діяльності – явище історичне (є відображенням тенденцій соціального розвитку, висуваючи сукупність вимог до сучасної людини з урахуванням очікувань соціуму та потреб окремої особистості) і динамічне (логіка розвитку цілей є такою, що вони виникають як відображення об'єктивних тенденцій суспільного розвитку, зводять зміст форми і методи педагогічної діяльності до потреб суспільства і складаються у розгорнуту програму поетапного руху до найвищої мети – розвитку особистості в гармонії з самою собою та світом) [244].

З позиції філософії про педагогічну діяльність можна говорити як про вираження певного педагогічного буття, оскільки вона є способом функціонування педагогічної реальності і поза нею не можна говорити ні про виховання, ні про освіту, ні про інші педагогічні явища. З точки зору її онтологічного статусу педагогічна діяльність є також способом буття

особливої соціально-педагогічної сфери суспільства, в рамках якої здійснюється цілеспрямоване, соціокультурне відтворення людини [27].

Виявленню сутності педагогічної діяльності присвячено низку наукових досліджень. Так, М. Галагузова розглядає педагогічну діяльність як різновид професійної діяльності, яка спрямована на передачу соціокультурного досвіду засобами навчання та виховання, на творення умов для особистісного зростання людини [27].

У монографії «Гуманітарні основи педагогічної освіти» Ю. Сенько розмірковує про те, що педагогічна діяльність в сучасній школі має своїм об'єктом не навчальний матеріал і навіть не учня як такого. Вона є своєрідною метадіяльністю, спрямованою на виконання іншої діяльності, на організацію виховної системи як складної сукупності факторів, умов і закономірних фаз становлення і розвитку особистості школяра. Вчений підкреслює, що, якщо це є справедливим по відношенню до педагогічного процесу у загальноосвітній школі, тим більше воно є справедливим по відношенню до вищої професійної школи, покликаної забезпечити підготовку сучасного педагога. Ми підтримуємо позицію автора щодо того, що створення необхідних умов становлення майбутнього вчителя як суб'єкта такої метадіяльності – функція сучасної педагогічної освіти [434].

Узагальнення вищезазначеного дає підстави для визначення роботи з обдарованими учнями молодшого шкільного віку як *різновиду професійно-педагогічної діяльності вчителя початкової школи.*

Вивчення структури феномена роботи з обдарованими учнями показало наявність різноманітних підходів.

Так, І. Ушатікова вважає, що специфіка роботи вчителя з навчання і виховання обдарованих школярів полягає в необхідності діагностувати прояви обдарованості, в тому числі приховану її форму, створювати умови для отримання ними досвіду самостійної діяльності та особистої відповідальності, забезпечувати єдність і гармонію формування у них ключових компетенцій; використовувати сучасні підходи до розробки змісту навчальних програм, інноваційні технології та методи навчання і виховання з урахуванням прояву обдарованості кожного учня і груп таких

учнів; ефективно використовувати традиційні та інноваційні форми навчання [493].

І. Джус зазначає, що для успішної та результативної роботи з обдарованими учнями, вчителю необхідно цілеспрямовано поєднувати різні види діяльності на уроці; правильно організовувати самостійну роботу учнів, раціонально використовувати завдання практичного й творчого рівнів; застосовувати диференційований та індивідуальний підходи до учнів; надавати учневі свободу вибору галузі застосування своїх здібностей, методів досягнення мети; заохочувати роботу над проектами, які запропонували самі учні; надавати авторитетну допомогу учням, які висловлюють відмінну від інших точку зору [122, с. 17].

В. Теслюк, досліджуючи проблему роботи соціального педагога з обдарованими, вважає, що його функціональними обов'язками є такі компоненти: цілеспрямоване виявлення обдарованих і здібних дітей за допомогою комплексної діагностики; добір учнів у рівневі класи, що дозволяє диференціювати процес навчання, створити максимально сприятливі умови для інтелектуального, морально-фізичного розвитку здібних дітей та забезпечення їхньої фундаментальної підготовки; реалізація нової стратегії навчання, яка спрямована на «прискорення» й «збагачення» змісту освіти; стимулювання творчої діяльності обдарованих дітей; розвиток загальноінтелектуальних, науково-дослідних, організаційних умінь і навичок учнів; розвиток високого рівня світоглядних переконань через поглиблене вивчення суспільних дисциплін; методична робота з педагогічними кадрами, яка спрямована на організацію, координацію, контроль і узагальнення діяльності вчителів, які працюють із обдарованими дітьми; взаємодія з батьками [481,с. 92].

Загалом, погоджуючись із позицією автора, втім, маємо зауважити, що з нашого погляду деякі обов'язки виходять за межі професійної компетенції соціального педагога, як от «реалізація нової стратегії навчання, яка спрямована на «прискорення» й «збагачення» змісту освіти». Як відомо, соціальний педагог не викладає навчальні предмети, тому ця функція не в його компетенції.

Педагогічні стратегії діяльності педагогів з обдарованими учнями за кордоном, за результатами дослідження Г. Гали, складають: 1) виявлення (пролонгований процес діагностики обдарованих дітей, починаючи з дитячого садка, проведення єдиного іспиту в початковій школі на виявлення обдарованих учнів); 2) гнучке застосування різноманітних форм і методів навчання («потоки», «сети», «стрічки», «повне включення», «кластери», «подвійний план», «групи змішаних здібностей», перестрибування через класи, менторство, «магнітні школи», «неградуйовані школи», селективні школи, «зразкові ліцеї», коледжі для обдарованих учнів при університетах, школи-інтернати для обдарованих учнів, «канікулярні академії», телевізійні навчальні програми, інтерактивні навчальні програми-online); 3) розвиток (розвиток творчих і лідерських здібностей, розробка і застосування поглибленої, гнучкої і особистісно орієнтованої освітньої програми, подолання проблем і бар'єрів, консультування учнів, планування майбутньої кар'єри, менторство).

Спроби визначити структуру роботи вчителя з обдарованими дітьми здійснюються також через виокремлення функцій.

Питання унормування функцій вчителя початкової школи щодо його роботи з обдарованими учнями залишається на сьогодні невирішеним ані у правовому полі, ані у науковому, ані у практичному. Так, за різними джерелами ми виявили наступні підходи до розуміння функцій вчителя щодо його роботи з обдарованими учнями: виявлення, навчання й розвиток обдарованих дітей; психолого-педагогічний супровід і підтримка; вивчення вікових та індивідуальних особливостей обдарованої дитини; робота з сім'єю обдарованої дитини; використання позашкільного освітнього середовища для навчання й розвитку обдарованих дітей; передбачення можливих наслідків розвитку; участь у проектуванні й реалізації освітнього середовища, яке сприяє розкриттю творчих здібностей учнів тощо.

Виокремлюють також функції вчителів-предметників та функції класних керівників. Так, до функцій вчителів-предметників відносять: виявлення обдарованих дітей; коректування програм та тематичних

планів, (включення завдань підвищеної складності творчого та науково-дослідницького рівня тощо); розробку, коректування, вдосконалення програм для обдарованих дітей (з урахуванням даних діагностики обдарованості); здійснення педагогічного супроводу обдарованих дітей: організація та проведення занять з обдарованими дітьми; моніторинг результативності роботи з обдарованими дітьми; ведення маршрутної карти; організація індивідуальної роботи з обдарованими дітьми; підготовку обдарованих дітей до участі в діагностичних заходах різного рівня: олімпіадах, конкурсах, вікторинах, проектній діяльності різного рівня; узагальнення, систематизацію та оформлення власного досвіду роботи з обдарованими дітьми та його презентація у вигляді творчого звіту; створення картотеки підвищеного рівня складності; консультування батьків обдарованих дітей з питань розвитку здібностей їх дітей.

До функцій класних керівників відносять: виявлення дітей із загальною обдарованістю; оформлення в щоденниках класного керівника загальної таблиці за видами обдарованості учнів класу з використанням власного діагностичного інструментарію, спостережень та аналізу вчителів-предметників, керівників гуртків, батьків тощо; планування виховної роботи в класі з урахуванням особистих даних, діагностики учнів та їх здібностей; підготовку звітів про роботу з обдарованими дітьми; взаємозв'язок з закладами додаткової освіти.

Незважаючи на термінологічну невизначеність, більшість дослідників до складових роботи з одарованими учнями відносять ідентифікацію (виявлення, пошук, відбір) та навчання. З урахуванням цих інваріантних складових визначаємо роботу вчителя початкової школи з обдарованими учнями як таку, що спрямована на *діагностику та освіту обдарованих учнів* з метою сприяння їх самореалізації.

Як підкреслює О. Антонова, «коли йдеться про роботу з обдарованими дітьми, то перш за все порушується питання про систему їх *виявлення*, або ідентифікації. Цим терміном у психології і педагогіці позначається процедура різнобічного процесу виявлення і відбору обдарованих дітей» [14, с. 128].

Цілком справедливо автори Робочої концепції обдарованості підкреслюють, що виявлення обдарованих дітей – тривалий процес, пов’язаний з аналізом розвитку конкретної дитини. Ефективна ідентифікація обдарованості за допомогою будь-якої одноразової процедури тестування неможлива. Тому замість одномоментного *відбору* обдарованих дітей необхідно спрямовувати зусилля на поступовий, поетапний *пошук* обдарованих дітей в процесі їх навчання за спеціальними програмами (в системі додаткової освіти) або в процесі індивідуалізованої освіти (в умовах загальноосвітньої школи) [398, с. 48].

Виявлення обдарованих дітей становить складну задачу, що включає виявлення їх прихованих можливостей, визначення їх особливих пізнавальних потреб та інших особистісних особливостей. Складність цього завдання пов’язана з тим, що жодна з ознак обдарованості не може бути визнана універсальною, і з тим, що обдарованість не обмежується наявністю тієї чи іншої ознаки або ознак, а є результатом функціонування і розвитку цілісної особистості в певному соціально-культурному контексті [564, с. 32]. Саме тому Р. Семенова [432] справедливо наголошує, що будь-який підхід до діагностики не застрахований від двох типів помилок: 1) виключення обдарованого індивіда; 2) включеного необдарованого.

Зменшення кількості діагностичних помилок і в груповій, і в індивідуальній ідентифікаційній процедурі можна забезпечити, на думку Р. Семенової, якщо, по-перше, застосовувати широкий діагностичний інструментарій (тести, анкети, опитувальники, рейтингові шкали, спостереження, аналіз результатів діяльності та документації); по-друге, використовувати різні джерела інформації (самої дитини, її батьків, педагогів, інших близьких дорослих, ровесників) [432].

Зарубіжними і вітчизняними фахівцями з обдарованості напрацьовано немало релевантних моделей ідентифікації обдарованості, таких як «Принцип турнікета» Дж. Рензуллі, С. Ріса, Л. Сміта, Іллінойська модель. «Резервуарна модель» Дж. Гауен, варіант проекту «RAPYHT» М. Карне, «Модель послідовної стратегії прийняття рішення» К. Хеллера

та ін. Вони докладно описані у наукових психолого-педагогічних і методичних працях. Розкриємо окремі з них узагальнено.

Однією з найбільш поширених є модель ідентифікації «Турнікет» (Дж. Рензуллі, С. Ріс, Л. Сміт), мета якої – надати широкий вибір видів навчання за стратегією збагачення потенційно обдарованих дітей, якими визнаються всі діти, які виявляють інтерес до навчання новим розумовим умінням, темам і проблемам дослідження. Біля половини учасників програми відбирається за допомогою тестів інтелекту (здібностей), інша половина – на основі інтересів самих дітей, рекомендацій їх вчителів, батьків, однокласників. Якщо програма стає дітям нецікавою, вони мають право в будь-який момент вийти з неї. Дж. Рензуллі вважає пізнавальну діяльність (від засвоєння базового вміння до вищих рівнів творчості) похідною інтересу.

Варіантом комплексної оцінки є також широко відомий проект «RAPYHT» (М. Карне, А. Шведел та ін.). Первинна оцінка загальної та спеціальної обдарованості дітей проводиться за допомогою спеціальних опитувальних листів для вчителів і батьків. У разі, якщо оцінка дитини педагогом чи батьками перевищує певний рівень за одним з листів опитування, дитина зараховується до числа кандидатів. Далі, з метою перевірки отриманих даних, всі діти залучаються до спеціальних занять у невеликих групах відповідно до характеру їх обдарованості. Якщо вони виявляють (за підсумками занять) адекватний рівень щонайменше в одному або в двох видах діяльності, то включаються до додаткової програми [416, с. 81].

Одним з варіантів відбору обдарованих дітей вже на рівні *дошкільної освіти* є програма, розроблена в Іллінойському університеті, яка передбачає три етапи: пошук, оцінка і відбір.

Пошук. Приблизно за місяць до індивідуальних обстежень починається широка інформаційна кампанія серед батьків та близьких родичів потенційно обдарованих дітей, які мають можливість відвідувати групи для навчання за спеціальною програмою. Після попереднього обстеження, батьків докладно інформують про цілі і завдання

пропонованої програми, а також ознайомлюють з практичними аспектами проведення занять у класі.

Оцінка. Процедура обстеження побудована таким чином, щоб інформація про рівень інтелектуального, творчого та психомоторного розвитку дитини надходить від двох незалежних джерел: від батьків та від спеціалістів (психологів). Від батьків вимагається заповнення спеціальних опитувальників стосовно здібностей та інтересів дітей. Поки батьки заповнюють опитувальники, психологи тестують дитину за заздалегідь підготовленими схемами відповідно до віку, характеру здібностей, типом провідної діяльності тощо. *Тестування* може бути груповим чи індивідуальним. Тести, призначені для групового тестування, поділяються на вербальні (словесні) і невербальні. Вербальні тести зазвичай охоплюють такі завдання, як вибір потрібного слова для закінчення речення або класифікацію (підбір) слів за певними критеріями, порівняння і протиставляння з використанням дієслів та прикметників, з контролю навичок лічби тощо. При виконанні невербальних тестів учень має аналізувати, порівнювати, робити висновки на основі наборів малюнків, діаграм, предметів, фігур тощо.

Усі результати заносяться до індивідуальної тестової картки дитини й одночасно до загальної карти результатів дослідження за певною схемою. Всі етапи дослідження через комп’ютерну мережу надходять до бази даних місцевого органу самоврядування.

Відбір. Це завершальна стадія виявлення здібностей, яка передбачає подвійну мету: відібрати найбільш придатний для навчання за цією програмою склад учнів та забезпечити участь у програмі дітей з різних соціально-економічних прошарків суспільства, расових груп, статевої приналежності. Склад групи визначається згідно з одержаними оцінками. До кваліфікаційних критеріїв для зарахування до групи спеціального навчання належать: перевищення стандартного відхилення у 2 рази за одним (будь-яким) тестом; перевищення стандартного відхилення у 1,5 рази та більше за двома (будь-якими) тестами; для дітей

з малозабезпечених сімей достатньо перевищення стандартного відхилення, рівного 1 і вище за двома (будь-якими) тестами.

Остаточне рішення про відбір приймає Рада педагогів. Деякі діти, які пройшли кваліфікаційний відбір, але не потрапили до основного складу групи, зараховуються до резервного списку і можуть бути прийнятими пізніше за умови виникнення вакансії на початку навчального року.

У цілому процес пошуку та виявлення обдарованих дітей триває від двох до трьох місяців. Кінцевим результатом цього процесу є формування групи дитячого садочка для навчання за програмою, спрямованою на розвиток обдарувань дітей [14, с. 129-130].

О. Бочарова наводить приклад американського досвіду у виявленні здібностей обдарованих учнів, а також у визначенні ролі учителя обдарованого учня, який може бути цікавим для сучасної української теорії і практики. Упродовж тривалого часу в США діє так звана модель «Обертових дверей». Це спеціально розроблена діагностична програма, яка складається з психометричних тестів, спостережень та оцінки учителя, думки батьків, успіхів у навчанні, аналізу продуктів (творчих робіт) учня. 15 % учнів навчаються за трьома типами програм: I тип – на основі досвіду вчителя відбувається збір даних та виявлення інтересів учнів; II тип – за допомогою спеціальних дослідницьких процедур визначаються здібності учня; III тип – робота над дослідницькими проектами, що реалізуються індивідуально або в невеликих групах учнів з подібними інтересами. З кожною групою учнів працюють спеціально підготовлені вчителі. Учитель першого контакту (regular teachers) працює з усіма учнями. Його завданням є раннє виявлення здібностей і встановлення контакту з учителем-спеціалістом (special teacher), який є експертом в даній галузі. Такий учитель є тренером, опікуном учня, його партнером, спільно працює з ним над проектом, використовуючи в роботі професійні методи вирішення проблем. Відбір вчителів, які працюватимуть з групами обдарованих учнів відбувається на основі професійних компетенцій, досвіду та професійних знань [50].

У процесі ідентифікації обдарованості широко використовуються також психодіагностичні методики. Найбільшою популярністю при діагностиці дитячої обдарованості користуються: «прогресивні матриці Дж. Равена», «тест Д. Векслера», невербальний і вербальний варіанти тесту П. Торренса, численні методики, спрямовані на визначення ефективності пізнавальних процесів і багато інших.

Українськими науковцями та педагогами теж напрацьовано певний досвід з ідентифікації й розвитку обдарованості. У якості прикладу наведемо програму *психолого-педагогічного пошуку* обдарованих дітей херсонського психолога Л. Слободенюк [449, с. 4-5]. Програма складається із семи послідовних етапів.

І етап передбачає проведення заходів, спрямованих на вивчення інтересів і початкового рівня розвитку дітей за допомогою анкетування вчителів, дітей, батьків, інтерв'ювання дітей і батьків, вивчення та аналізу результатів академічних досягнень учнів, результатів їхньої творчої роботи. На цьому етапі визначається чим відрізняються учні від однолітків за здібностями та поведінкою.

На ІІ етапі відбувається тестування дітей учителями. Педагоги мають використовувати для пошуку та диференціації здібних, обдарованих, талановитих дітей тести, які складаються вчителями-предметниками та застосовуються для визначення рівня знань або вмінь учнів з конкретних навчальних дисциплін.

ІІІ етап характеризується визначенням рівня загального розумового розвитку дітей за допомогою стандартизованих (державних, регіональних) тестів здібностей та тестів загального розумового розвитку, що ґрунтуються на початковому матеріалі. На даному етапі оцінюються і ранжуються академічні досягнення учнів за державними та регіональними нормами.

На ІV етапі використовуються психологічні тести. Оцінюється рівень розвитку пізнавальних процесів: пам'ять, тип мислення, увага, уява, сприймання, відчуття, мовлення. Визначаються типологічні властивості нервової системи, функціональної асиметрії великих півкуль,

характерологічні якості особистості, встановлюються індивідуальні відмінності учня щодо вікових норм. Для правильного застосування тестів необхідна відповідна підготовка.

V етап передбачає індивідуальне тестування дітей з підвищеними розумовими здібностями (за результатами I–IV етапів) психологом. Оцінюється і прогнозується рівень інтелектуальних, творчих, психомоторних здібностей та академічних досягнень учнів. Використовуються адаптовані психологічні тести інтелекту, креативності, академічних досягнень та психомоторні тести.

VI етап охоплює аналіз результатів діагностування на попередніх етапах (I–V) для визначення видів обдарованості досліджуваних дітей – психомоторна, інтелектуальна, творча, академічна, соціальна (соціальна компетентність; організаторські, лідерські здібності) та духовна (високі моральні якості, альтруїзм). Вивчаються умови, що необхідні для розвитку обдарованих дітей.

На VII етапі розпочинається розробка конкретних індивідуальних програм розвитку особистості обдарованої дитини з її психолого-педагогічним забезпеченням. Дослідник зазначає, що виявлення обдарованості залежить від багатьох чинників, тому необхідно використовувати всі можливі джерела інформації про дитину. Тільки після зіставлення інформації, отриманої з різних джерел, можна робити відповідні висновки [449].

О. Антонова, виокремлює у своєму дослідженні чотири етапи роботи з обдарованими учнями, що взаємозумовлені та становлять єдиний комплекс, системоутворюючим фактором якого є діяльність учителя:

1. Діагностичний. Діагностика є необхідним та одним з найважливіших компонентів у системі роботи сучасної школи з обдарованими учнями. Діагностика обдарованості повинна бути ранньою, послідовною, різноманітною та поетапною.

2. Формуючий, який знаходить своє відображення в навчальних планах, програмах, формах та методах роботи, мета яких – створити

простір для самореалізації, задоволення потреб у нових знаннях, спілкуванні, самовираженні, вихованні взаємовідносин.

3. Аналіз та корекція навчальної діяльності. Він дозволяє проаналізувати хід і результати роботи з обдарованими дітьми, зрозуміти причини відхилення, визначити, де, як і чому допущені помилки. Для здійснення цього етапу використовуються зрізи знань з предметів, тести.

4. Спонукально-мотиваційна діяльність учителя, яка стимулює учня до самореалізації. У деяких школах діти мають особисту залікову книжку, в якій ведеться облік підсумкових оцінок із навчальних предметів та спецкурсів, що вивчаються [14, с. 168].

Результатом такої комплексної діагностики обдарованості є створення Банку даних обдарованих учнів, який є системою централізованого обліку, накопичення та збереження інформації про учнів, які є переможцями і призерами міських, обласних, міжрегіональних, Всеукраїнських і міжнародних етапів конкурсів, турнірів, змагань, олімпіад, конкурсів-захистів науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України, наукових конференцій тощо, які показали високі результати в спортивній, академічній, творчій, технічній і соціальній діяльності, та їх учителів-наставників.

Зважаючи на завдання нашого дослідження у визначенні структури роботи вчителя початкової школи з обдарованими учнями ми будемо ґрунтуватися на підході О. Антонової. Проте, вважаємо, що спонукально-мотиваційна діяльність вчителя, по-перше, має бути одним із перших етапів роботи вчителя з обдарованими дітьми, по-друге, у контексті особливостей діяльності початкової школи щодо оцінювання навчальних досягнень учнів, вважаємо ведення обліку оцінок дітей у заліковій книжці недоцільним. Таким чином, складниками роботи вчителя початкової школи з обдарованими учнями вважаємо:

1. Діагностичний. Як правило, більшість педагогів безпомилково ідентифікують основні параметри обдарованості. Втім, багато з них, з різних мотивів, не ураховує ці дані у освітній діяльності. Очевидно, що діагностику мають здійснювати ті особи, хто займається розвитком

і освітою, оскільки, якщо педагог не розуміє основні прояви обдарованості, він не може продуктивно здійснювати її розвиток.

Оцінка дитини як обдарованої не повинна бути самоціллю. Діагностика є лише початковим етапом роботи вчителя початкової школи з обдарованими учнями, який надалі визначає вибір стратегій, моделей, технологій, форм і методів навчання і виховання обдарованих дітей.

2. Формувальний, який полягає у стимулюванні, мотивації та освіті обдарованих дітей, що втілюється у навчальних планах, програмах, методах і формах роботи, спрямованих на створення простору для самореалізації, задоволення навчально-пізнавальних потреб, сприяння самовираженню, конструктивне спілкування, виховання взаємовідносин.

3. Аналітико-корекційний, який спрямований на здійснення аналізу процесу і результатів роботи з обдарованими дітьми та внесення необхідних коректив з метою підвищення її ефективності та досягнення мети – повної реалізації творчого потенціалу, самореалізації обдарованих дітей як майбутньої інтелектуальної еліти нації.

Аналіз підходів, які склалися у сучасних дослідженнях проблеми *діагностики* обдарованості, дає підстави для висновку про те, що діагностичні процедури, які здійснює саме вчитель початкової школи є частиною єдиного, пролонгованого, комплексного, послідовного, поетапного психолого-педагогічного обстеження обдарованих учнів початкової школи. У роботі з обдарованими учнями вчитель початкової школи має застосовувати діагностичні методики, які спрямовані на: 1) аналіз поведінки і діяльності дитини у сферах, максимально наближених до її схильностей та інтересів (пряме включення дитини у спеціально організовані предметно-ігрові заняття, різні форми відповідної предметної діяльності тощо); 2) оцінку продуктів діяльності дітей (малюнків, віршів, технічних моделей, способів розв’язання математичних задач тощо) із залученням експертів – спеціалістів найвищої кваліфікації у відповідній сфері діяльності; 3) проведення діагностичного обстеження в ситуації реальної життєдіяльності з наближенням за формою до умов природного експерименту (метод проектів, моделювання предметних

і професійних ситуацій тощо); 4) використання таких предметних ситуацій, які моделюють дослідницьку діяльність і дозволяють виявити максимум самостійності у діяльності; 5) аналіз реальних досягнень дітей в олімпіадах, конкурсах, змаганнях, фестивалях, конференціях тощо.

З'ясуємо підходи науковців до проблеми *навчання обдарованих учнів*. У даному контексті насамперед важливим є виявлення цілей, закономірностей і принципів, змісту навчання обдарованих учнів.

Цілком погоджуємося із О. Коваленко, яка серед пріоритетних цілей навчання академічно обдарованих учнів початкової школи виокремлює: 1) розвиток духовно-моральних основ особистості обдарованої дитини, вищих духовних цінностей; 2) створення умов для розвитку творчої особистості; 3) розвиток індивідуальності академічно обдарованого учня; 4) забезпечення широкої освітньої підготовки високого рівня, яка зумовлює розвиток цілісного світосприйняття та високий рівень компетентності в різних сферах знання відповідно до індивідуальних потреб і нахилів учнів [196].

Не менш важливим є усвідомлення вчителями того, що системотвірним компонентом обдарованості є особлива, внутрішня мотивація. Тому важливою функцією педагога є створення умов для її підтримки і розвитку [398, с. 59-60]. Мотивація є складовою більшості теоретичних моделей обдарованості. О. Бочарова справедливо стверджує, що мотивація обдарованих учнів залежить від батьків та шкільного середовища. Доведено, що якщо обдаровані учні працюють швидше, більше, виконують найскладніші завдання, ніж їх однолітки, то мотивація, у такому випадку є рушійною силою і умовою у досягненні успіху. Мотивація до успіху може бути різною: бажання влади, матеріального благополуччя, грошей, самоствердження. Але для творця, творчого генія матеріальна мотивація не є провідною, головний мотив – реалізація ідеї, бажання здійснити мрію [50, с. 32].

Проблема закономірностей і принципів навчання обдарованих учнів початкової школи була предметом дослідження українських і зарубіжних учених: О. Коваленко, О. Логінової, О. Толстопятової, А. Хуторського

та ін. Так, А. Хуторський виокремлює загальнодидактичні принципи та принципи евристичного навчання обдарованих дітей (особистісного цілепокладання, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, метапредметних основ змісту освіти, продуктивності навчання, первинності освітньої продукції учня, ситуативності навчання, освітньої рефлексії) [543]. О. Коваленко стверджує, що ефективність процесу навчання академічно обдарованих учнів початкової школи залежить від ступеня сформованості їх сфери когнітивного, творчого, афективного розвитку, від сформованості організаційно-педагогічної сфери та від повноти забезпечення всього комплексу умов, необхідних для досягнення його цілей. Згідно з цим, вчена об'єднала принципи (вимоги) в чотири сфери: когнітивного розвитку, творчого розвитку, афективного розвитку, організаційно-педагогічну [195].

Сучасним наукам лише до певних меж відомі освітні можливості людини. Як справедливо зауважує О. Савенков, в будь-якому суспільстві, незалежно від його національних особливостей і диктуються ними культурно-освітніх традицій, існують стійкі стереотипи, що вказують на обмеження можливостей людини в плані навчання. Цими стереотипами визначаються обсяг змісту освіти і темп його засвоєння [415].

Освітні потреби обдарованих учнів, на думку О. Бочарової, значно відрізняються від потреб звичайних дітей та залежать від рівня здібностей, віку та рівня освіти [50]. Саме тому до відбору *змісту* й організації навчальної діяльності обдарованих учнів початкової школи висувається ряд вимог. Насамперед, це вимога якісної відмінності програм і методик навчання обдарованих учнів початкової школи від програм і методик навчання їх ровесників із середнім рівнем розвитку. За Дж. Рензуллі, зміст навчальної програми для обдарованих має виходити за межі загальноприйнятої програми, ураховувати специфіку інтересів учнів, відповідати їх стилю засвоєння знань, не обмежувати їх прагнення глибоко входити в суть теми, яка вивчається [605].

Розглядаючи ці якісні відмінності, М. Карне, А. Шведел і М. Уільямс відзначають, що більшість програм для обдарованих передбачає:

знайомство з матеріалом, який не включається в стандартний навчальний план; заохочення до глибокого опрацювання обраної теми; здійснення навчального процесу у відповідності до пізнавальних потреб, а не до заздалегідь установленої жорсткої послідовності; акцентування на більш складних видах діяльності, які потребують абстрактних понять і розумових процесів досить високого рівня; велику розумову гнучкість щодо використовуваних матеріалів, часу та ресурсів; більш високі вимоги до самостійності й цілеспрямування у виконанні завдань; надання широких можливостей для набуття й демонстрації лідерських здібностей; заохочення творчого продуктивного мислення; виховання вміння аналізувати поведінку та почуття й власні, й оточуючих; створення ефективних передумов для розширення бази знань і розвитку мовних здібностей [196].

Аналіз праць із досліджуваної проблеми дав змогу виявити чотири основні підходи, які застосовуються до розробки змісту освіти обдарованих учнів початкової школи: *прискорення, поглиблення, збагачення та проблематизація*:

модель збагачення – передбачає вихід за межі вивчення традиційних тем навчальних предметів, інтеграцію окремих навчальних предметів, системну реалізацію міжпредметних зв’язків, формування в учнів ключової компетентності умій учитися, створення умов для цілеспрямованого розвитку пізнавальних процесів і творчих здібностей учнів, забезпечує індивідуалізацію навчання завдяки використанню системи диференційованих завдань, а також пропедевтику шкільної неуспішності учнів в основній школі;

модель проблематизації – специфіка навчально-виховного процесу під час реалізації моделі проблематизації виявляється в збільшенні питомої ваги проблемних методів і завдань проблемного характеру, пошуку альтернативних інтерпретацій навчальної інформації, що сприяють формуванню в учнів інтелектуальної креативності, а також рефлексивного плану свідомості. Як правило, модель проблематизації не реалізується автономно – вона є органічною складовою моделі збагачення;

модель прискорення передбачає збільшення темпу вивчення навчального матеріалу порівняно з темпом, передбаченим традиційними навчальними програмами. Це спричиняє «перескакування» здібних і обдарованих учнів через один-два класи і, як наслідок, раннє закінчення школи. Однак фахівці радять в окремих випадках використовувати цю стратегію у початковій школі, оскільки прискорений інтелектуальний розвиток здібної або обдарованої дитини далеко не завжди супроводжується її прискореним соціальним розвитком;

модель поглиблення забезпечує поглиблене вивчення учнями певних навчальних дисциплін, добре відома нашому освітянському загалу, оскільки на ній базується навчально-виховний процес у спеціалізованих школах, гімназіях і ліцеях. Водночас, коли йдеться про початкову школу, вчені радять застосовувати цю стратегію особливо обережно, адже не всі здібні та обдаровані діти виявляють у молодшому шкільному віці стійкий інтерес до окремої сфери знань чи діяльності.

З нашого погляду, до найбільш перспективних належать перші два підходи, оскільки вони дозволяють максимально врахувати пізнавальні й особистісні властивості обдарованих учнів початкової школи.

Викладені цілі, зміст, принципи, стратегії освіти обдарованих учнів дозволяють нам перейти до характеристики технологій, методів і форм, які є ефективними у роботі з обдарованими учнями. У дослідженні О. Коваленко встановлено, що найбільш сприятливі умови створюють такі форми організації навчально-пізнавальної діяльності академічно обдарованих учнів початкової школи: диференціація паралелей; перегрупування паралелей; виділення групи обдарованих учнів із паралелей; попеременне навчання; збагачене навчання для окремих груп учнів за рахунок скорочення часу на обов’язкову програму; групування учнів у межах одного класу в гомогенні малі групи за рівнем розвитку академічних досягнень; навчання обдарованих дітей у системі додаткової освіти; навчання в школах, орієнтованих на роботу з обдарованими дітьми (гімназіях, нетипових закладах вищої категорії тощо) [196, с. 348-355].

Узагальнення досліджень [11; 82; 148; 196; 235; 281; 297; 323 та ін.] дає підстави для висновку про те, що у зарубіжному і вітчизняному досвіді накопичено чимало ефективних інноваційних технологій, методів і форм навчання обдарованих дітей: «бендінг», «стрімінг», «сеттінг», незалежне навчання (independent study), самокероване вивчення (self-directed study), програма, зорієнтована на учня (learnecentered program), «канікулярні академії»; технологія міждисциплінарної інтеграції, особистісно орієнтовані технології, технологія розвитку критичного мислення, проектна технологія; проблемні, пошукові, евристичні, дослідницькі методи та інші. До цих та інших технологій, методів і форм навчання обдарованих дітей ми повернемось під час характеристики змісту підготовки вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями.

Отже, складність феномена обдарованості, в якому нерозривно переплетені пізнавальна, емоційна, вольова, мотиваційна, психофізіологічна й інші сфери особистості людини, обумовлює й специфіку роботи з носіями цієї обдарованості. У цьому процесі постійно виникають педагогічні та психологічні труднощі, пов’язані з різноманітністю видів обдарованості, безліччю суперечливих теоретичних підходів і методів її визначення, варіативністю сучасної освіти, а також недостатнім рівнем професійної та особистісної готовності фахівців до роботи з обдарованими учнями. З огляду на зазначене, вважаємо доцільним у наступному підрозділі розкрити питання готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями як об’єкту наукових досліджень.

1.3 Готовність вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями як об’єкт наукових досліджень

Робота з обдарованими дітьми не може ґрунтуватися тільки на емпіричному досвіді. Вона повинна мати в своїй основі серйозні наукові та науково-методичні розробки, які забезпечують розв’язання таких проблем, як виявлення, навчання і розвиток обдарованої дитини. Втім, як зазначає професор університету Хільдесхайма (Німеччина)

О. Грауманн, неправильно говорити про «проблеми дитячої обдарованості», оскільки обдарованість стає проблемою, якщо індивідуальний талант і творчі здібності в будь-якій області не помічені педагогами і не отримують з їх боку належного сприяння [103]. Тому вирішальним фактором стає готовність педагогів по-новому визначати роль вчителя у роботі з обдарованими учнями: як консультанта, що супроводжує навчальний процес, поважає особистість таких дітей і бере до уваги їх потенціал, потреби, а також і часто незвичні освітні траєкторії та образ мислення.

Дослідження проблеми готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями на загальнонауковому рівні вважаємо за доцільне розпочати з аналізу суті основних понять у такій послідовності: «готовність», «готовність до діяльності», «готовність до професійної діяльності», «готовність до педагогічної діяльності», «готовність вчителя до роботи з обдарованими учнями».

Здійснимо семантичний аналіз категорії *готовність*. Метод семантичного аналізу слова, як відомо, є одним із загальновизнаних і універсальних способів дослідження лексичного значення слова. Значення слова у тлумачному словнику описується за допомогою словникової дефініції, або тлумачення. Користуючись тлумачними словниками ми, фактично, користуємося результатами аналізу, проведеного укладачами словників, оскільки словникова дефініція, за висловлюванням Д. Арбатського, є «моделлю лексичного значення» [17]. Словникові визначення у тлумачних словниках іноді бувають недосконалі. Некритичне використання словникових визначень може привести дослідника до неправильних висновків. Тому дефініційний аналіз має були доповнений перевіркою дефініцій, наприклад, шляхом співставлення даних декількох словників або через співставлення даних тлумачного словника із даними словників інших типів.

За академічним тлумачним «Словником української мови» [452] слово *готовність* використовується у двох значеннях: 1) стан готового; 2) бажання зробити що-небудь.

У тлумачному словнику С. Ожегова та Н. Шведової [328] готовність визначається як: 1) згода зробити будь-що; 2) стан, за якого все зроблено, все готове для будь-чого.

Семантичний словник [451] тлумачить готовність як: 1) стан, коли зробив всі необхідні приготування, приготувався до чого-небудь; стан, який показує згоду, схильний, охочий що-небудь зробити; 2) згода, бажання зробити що-небудь.

До складу словників з психології поняття «психологічна готовність» або «готовність до діяльності» до початку 1990-х років не включалося. Так, його немає у другому виданні словника «Психологія» за редакцією А. Петровського і М. Ярошевського, який вийшов у світ в 1990 році [394]. Проте того ж року словникова стаття «готовність до професійної діяльності» з'являється в іншому словнику. Тут наголошується, що головною особливістю готовності до професійної діяльності є її інтегративний характер, що виявляється в упорядкованості внутрішніх структур, узгодженості основних компонентів особистості професіонала, в стійкості, стабільності й наступності їх функціонування, тобто, на думку автора статті, професійна готовність володіє ознаками, що свідчать про психологічну єдність, цілісність особистості професіонала, що сприяють продуктивності діяльності [207].

Під час опрацювання сучасних психологічних словників [207; 394; 451] ми виявили певні відмінності у тлумаченні терміну готовність:

- визначається установкою, спрямованою на виконання деяких дій, припускає: наявність певних знань, умінь, навичок, а також готовність до протидії перешкодам, що виникають в ході виконання дії;
- сформованість психологічних властивостей, без яких неможливе успішне оволодіння діяльністю;
- активно-дієвий стан особи, установка на певну поведінку, мобілізація сил для виконання завдання. Для готовності до дій потрібні знання, уміння, навички, налаштованість і рішучість зробити ці дії. Готовність до певного виду діяльності (гра, навчання, праця) передбачає певні мотиви і здібності;

– факт, при якому організми краще пристосовуються до асоціювання певних поєднань стимулів та реакцій;

– визначає стан готовності до дії як поєднання чинників, що характеризують різні рівні і сторони готовності. Залежно від умов виконання домінуючої дії може визначитись одна зі сторін готовності до дії.

У педагогічних словниках та енциклопедіях тлумачення поняття «готовність», на нашу думку, не достатньо висвітлене. У вітчизняному освітньому просторі одним із найкращих визнано Український педагогічний словник (1997) С. Гончаренко. У даному словнику наводиться лише дефініція готовності до шкільного навчання [100]. Найбільш розгорнуте визначення подане у педагогічному словнику за редакцією професора М. Ярмаченка: «Готовність розглядається як інтегральне особистісне явище, система якостей особистості, яка забезпечує результативність діяльності спеціаліста, виконання ним визначених функцій, або як функціональний стан, який визначає успішність виконання професійних дій» [347]. У тлумачному словнику з інформаційно-педагогічних технологій знаходимо тлумачення понять «готовність» та «готовність до трудової діяльності»: Готовність – стан особистості, який дозволяє їй успішно увійти в професійне середовище, швидко розвиватися в професійному відношенні. Готовність до трудової діяльності – інтегральне особистісне утворення, що включає стійке прагнення до праці в цій галузі, наявність адекватних знань, умінь, навичок, а також комплекс індивідуально-типологічних, соціально-психологічних особливостей, що обумовлюють високу ефективність її професійного функціонування саме в цій галузі [225]. У короткому термінологічному словнику з інноваційних педагогічних технологій пропонується визначення поняття «готовність до інноваційної педагогічної діяльності» – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Узагальнюючи наявні дефініційні тлумачення слова *«готовність»* у тлумачних, психологічних, педагогічних словниках, можна встановити, що здебільшого укладачі розуміють її як стан, який відзначається особливим прагненням до здійснення певної дії. При цьому у психологічних словниках підкреслюється психологічний стан особистості, внутрішнє бажання, вмотивованість, налаштування на діяльність, а у педагогічних акцентовано на володінні знаннями, уміннями, навичками, способами діяльності, які обумовлюють ефективність та успішність її здійснення.

Зважаючи на завдання нашого дослідження ми будемо розуміти готовність як феномен, пов'язаний із особливим станом особистості, який уможливлює здійснення певної діяльності.

Готовність як складний системний феномен є предметом вивчення цілого комплексу наук про людину: філософії, психології, соціології, педагогіки та ін., обумовлюючи тим самим комплексний підхід до дослідження обговорюваної проблеми.

Психологічні підходи до визначення поняття «готовність», аналізуються у монографії А. Ліненко. Досліджуючи сутність поняття «готовність», А. Ліненко зазначає, що автори розглядають готовність як певний стан мотиваційної та емоційно-вольової сфери (М. Левченко), як поняття, ідентичне підготовленості (А. Ахтарієва), позитивне ставлення до змісту навчально-виховної діяльності вчителя (Л. Разборова), складне психічне утворення, що складається з мотиваційного, орієнтаційного, операційного, вольового та оціночного компонентів (О. Мороз). А. Ліненко розуміє готовність як особливу якість особистості, яка характеризує вибіркову, прогнозуючу активність на стадії її підготовки і включення до діяльності [247].

Як стійку характеристику, інтегративну якість особистості, суттєву передумову успішної діяльності, що передбачає системне оволодіння певними знаннями і уміннями, стійку переконаність людини, соціально-значущу спрямованість особистості, розглядає готовність І. Зимня [156].

Одним із понять, через яке психологи трактують готовність є аттитюд (настанова) (від франц. attitude – поза) – суб'єктивне ставлення людини до певного соціального об'єкту, яке обумовлює певні способи її поведінки. Поняття «аттитюд» спочатку використовувалось в експериментальній німецькій психології в кінці 19 ст. для позначення готовності до дії, обумовленої минулим досвідом. В соціології та соціальній психології це поняття вперше увели американські дослідники У. Томас і Ф. Знанецький у 1918 р. Як зазначає Г. Мельник, спочатку німецькі психологи-когнітивісти розглядали атитюд або настанову як певний стан свідомості і нервової системи, який виявляє готовність до реакції [285]. В подальшому поняття настанови стали використовувати в якості одного з центральних у проблемі впливу на аудиторію та визначали як фактор психологічної готовності діяти тим чи іншим чином.

Даному поняттю присвячена велика кількість робіт у представників тбіліської школи психології під керівництвом Д. Узнадзе. Йому належить розробка загальнопсихологічної теорії настанови, яка, за власною оцінкою Д. Узнадзе, є спробою пояснити активність живого організму як цілого, його взаємовідносин з дійсністю. Настанова виникає за наявності одночасно двох умов: актуальної потреби і ситуації задоволення цієї потреби. Сучасні послідовники грузинської школи трактують настанову як первинний цілісний недиференційований стан, який передує свідомій психічній діяльності і лежить в основі поведінки [477].

Психологи виокремлюють види готовності – ситуативну (тимчасову) та довготривалу (стійку) (М. Дьяченко, Л. Кандибович, Н. Левітов та ін.), функціональну і особистісну (Р. Гурова, М. Дмитрієва, А. Лучинська та ін.), психологічну і практичну (Б. Ананьєв, А. Асмолов, Ю. Васильєв, В. Петровський, Б. Райський та ін.), загальну і спеціальну (Б. Ананьєв, В. Сластьонін та ін.), розумову і фізичну (Б. Ананьєв, М. Степанов та ін.). Ситуативна готовність виявляється у внутрішній налаштованості на певний тип поведінки, активацію всіх сил на доцільні дії, тривала – це стійка характеристика особистості, що полягає у раніше засвоєних знаннях, уміннях, навичках та мотивах діяльності. Саме завчасно

сформована довготривала (загальна) готовність є передумовою успішної діяльності [130].

Реферативний огляд наукових публікацій та аналіз досліджень показав, що *соціальний аспект* проблеми готовності до діяльності пов'язаний перш за все з професійною діяльністю та охоплює такі основні напрями:

− готовність до професійної діяльності як до соціально значущої сфери активності. Наприклад, педагогічна діяльність володіє особливою соціальною значущістю, спрямована на збереження і передачу соціального досвіду і культури суспільства, висуває високі вимоги до особистості педагога, що, в свою чергу, детермінує необхідність вдосконалення його готовності до педагогічної діяльності;

− готовність до професійної діяльності як фактор професійної соціалізації особистості. Наприклад, формування готовності до професійної діяльності, що ґрунтується на поміркованому поєднанні інтересів суспільства, держави, освітніх закладів і особистості, перетворюється в один з найбільш значущих чинників, здатних забезпечити професійну соціалізацію педагогів;

− відповідність рівня готовності до професійної діяльності потребам сучасного ринку праці та соціальному замовленню на підготовку фахівців.

Категорія готовності в цілому відображає співвідношення якостей суб'єкта діяльності з її вимогами. Враховуючи багатовимірність діяльності, готовність необхідно розглядати як складне, багатобічне і багаторівневе утворення.

Переважна більшість авторів, які досліджують дану проблему, спільні у поглядах на те, що саме психолого-педагогічне знання є незамінним у зв'язку зі співвіднесенням готовності із процесом формування й становлення майбутніх спеціалістів для різних галузей професійної діяльності. Таким чином, психолого-педагогічний аналіз готовності як закономірного результату професійної підготовки є загальновизнаним способом осягнення сутності предмету дослідження.

У сучасній *психологічній науці* накопичено доволі широкий теоретичний і практичний матеріал з проблеми готовності людини до будь-яких видів діяльності. Проблема готовності до діяльності стала предметом досліджень фізіологів, психологів і педагогів з початку XX ст., коли питання готовності почали розробляти з позиції теорії рефлексів І. Павлов і з позиції теорії установки Д. Узнадзе. До початку 60-х років XX ст. були виявлені фізіологічні, нейрофізіологічні і психологічні механізми регуляції і саморегуляції поведінки (П. Анохін, М. Бернштейн, М. Левітів, О. Лурія, Г. Мегун, Г. Уолтер, О. Ухтомський та ін.), з усією очевидністю постала проблема готовності до діяльності взагалі і до професійній діяльності зокрема [85].

У 60-х роках XX ст. проблема готовності до діяльності стала предметом досліджень спортивних (Ф. Генов, Є. Козлов, Б. Новиков, А. Пуні та ін.) і військових психологів (О. Барабанщиков, М. Дьяченко, Л. Кандибович, С. Кандибович, П. Корчемний, О. Столяренко та ін.), а також вчених, що займалися вивченням взаємодії людини і складних технічних систем в рамках психології праці та інженерної психології (М. Філатова-Шуєва, В. Пушкін, Л. Нерсесян та ін.). Однак незабаром необхідність вивчення феномена готовності до діяльності була усвідомлена і представниками соціальної та педагогічної психології, а також психології розвитку (Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, О. Бодальов, А. Деркач, Е. Климов, О. Ковальов, В. Крутецький, Н. Кузьміна, В. Мерлін, К. Платонов, В. Пономаренко, В. Сластьонін, В. Сєріков та ін.) [85].

Першими актуальність дослідження проблеми готовності до діяльності усвідомили спортивні та військові психологи, а також вчені, які займалися вивченням взаємодії людини і складних технічних систем в межах психології праці та інженерної психології. Однак незабаром необхідність вивчення феномена готовності до діяльності була усвідомлена і представниками соціальної та педагогічної психології.

У будь-якому випадку спочатку феномен готовності співвідносився з діяльністю в змінених, складних, екстремальних умовах – чи то діяльність військового, спортсмена, оператора ЕОМ чи педагога.

Це виразилося і в тому, що готовність до діяльності визначалася через поняття «пильність», «боєздатність», «мобілізаційна готовність», «налаштованість», «передстартовий стан», «оперативний спокій» тощо і розглядалася лише як короткочасний стан .

Проте надалі дослідження показали, що готовність слід співвідносити з такими характеристиками людини, як спрямованість, здібності, компетентність, професіоналізм.

В роботах класиків психології Б. Ананьєва, С. Рубінштейна готовність до діяльності розглядається як комплекс здібностей, до структури яких належать різноманітні властивості і якості особистості [4]. Цінною, з нашого погляду, є теза Б. Ананьєва та С. Рубінштейна про те що, готовність педагога до професійної діяльності у контексті цілісного індивідуального розвитку розглядається як інтегративна властивість особистості, що передує, виявляється і розвивається в діяльності.

На думку В. Крутецького [226], готовність до діяльності – це ансамбль, синтез властивостей особистості, які проявляються у активності людини, спрямованої на досягнення поставлених цілей, пов’язаних із задоволенням її потреб і інтересів.

В. Ковальов [198] розглядав готовність до діяльності як якість особистості, яка складається із усвідомлення особистісної і суспільної значущості діяльності, позитивного ставлення до діяльності та здатності до її виконання.

У процесі наукового пошуку з’ясовано погляди К. Платонова на готовність до діяльності, яку він розглядав як «еліпсис трьох понять, що мають різне значення: широке – готовність до будь-якої праці як результат трудового виховання з раннього дитинства, що полягає у бажанні працювати, усвідомленні необхідності брати участь у спільній трудовій діяльності; більш конкретне – потреба у праці, яка стала професією, як результат професійного навчання і виховання, підсумком не тільки професійного розвитку, але й соціальної зрілості особистості; найбільш конкретне – готовність до праці, ... як результат психологічної підготовки і психологічної мобілізації» [353].

Принципові підходи у розумінні структури готовності до діяльності закладено М. Дяченко і Л. Кандибович, які в 1976 році вводять до наукового обігу поняття «психологічна готовність до діяльності» у своїх дослідженнях з інженерної психології та психології праці. Основним аргументом для введення даного поняття стала необхідність виділення із сукупності чинників, що зумовлюють продуктивність діяльності, психологічного компонента, який за певних умов відіграє вирішальну роль в опануванні тим чи іншим видом діяльності. Автори зазначають, що готовність як передумова для виконання будь-якої діяльності є водночас і її результатом. Вчені визначають готовність як вибіркову, прогнозовану активність особистості на етапі її підготовки до діяльності; така активність виникає як результат визначення професійної мети на основі усвідомлених потреб і мотивів [131].

Порівняння поглядів широкого кола учених дало підстави І. Гавриш для виокремлення двох основних підходів щодо дослідження професійної готовності: 1) особистісний (М. Дьяченко, Л. Кандибович, Р. Пенькова, Л. Разборова, В. Шадриков, В. Ширинський та ін.), за якого готовність – це «дієвий стан особистості, що виражається в здатності до продуктивної реалізації знань, умінь та навичок і дозволяє особистості швидко орієнтуватись, продуктивно реалізовувати рішення, яке було прийнято, створювати творчу обстановку»; 2) функціональний (Г. Гагаєва, Н. Левітов, Л. Нерсесян, А. Пуні, В. Пушкін та ін.), за якого готовність тлумачиться як «передстартова активізація психічних функцій» [85, с. 21-22].

Важливими для розуміння сутності готовності є висновок В. Моляко [296] про три рівні готовності до праці: професійний, допрофесійний, непрофесійний. Професійний рівень має два підрівні – професійний та професійної майстерності. Рівень професійної майстерності реалізується в тому випадку, коли присутня спеціальна навченість та досвід її виконання є вагомим та якісним, заснованим на творчому підході. Системоутворюючим компонентом психологічної готовності є стратегічна орієнтованість особистості, що проявляється в умінні по-новому вирішувати складні завдання, долати бар’єри та труднощі

об’єктивного та суб’єктивного характеру. Також автор зазначає, що формування психологічної готовності повинно бути максимально наближене до реальних умов праці.

Таким чином, вчені-психологи досить правомірно запропонували розглядати готовність не тільки як основу для здійснення діяльності, але й для досягнення її високого рівня, впритул до професійної майстерності. «Оскільки рівень готовності … визначає оптимальну працездатність людини і високу продуктивність її праці, – пише А. Деркач, то підвищення рівня готовності можна розглядати як основу для удосконалення діяльності» [121].

А. Деркач дійшов висновку про те, що: саме з готовністю до діяльності пов’язують можливість для людини досягти певного результату в заданих умовах, тобто можливість ефективно вирішити задачу, що виникла; рівнем готовності до діяльності визначається вибір оптимального або неоптимального способу вирішення і досягнення найбільш відповідного запланованій меті результату за умови якомога мінімальних енергозатрат; сама готовність до діяльності виступає як оптимальний стан для вирішення завдання і забезпечує ефективність діяльності та саморозвитку людини [121].

Здебільшого в науковій літературі готовність особистості до діяльності розглядається в контексті професійної діяльності. Саме поняття «професійна готовність» походить від відомого у психології поняття «психологічна готовність», яке вперше було використане у психології спорту у 50-х роках ХХ ст. (П. Генов, Л. Нерсесян та ін.), а потім у дошкільній педагогіці у психофізіологічному аспекті як готовність дитини до шкільного навчання (Л. Божович, Г. Коджаспірова та ін.).

Значний інтерес мають праці А. Маркової, яка відзначає, що готовність до професійної діяльності виявляється насамперед у професіоналізмі. Готовність до конкретного виду діяльності науковець розуміє як інтенсивну перебудову даного рівня професіоналізму у напрямі до удосконалення. Важливим для нашого дослідження є висновок А. Маркової про те, що незалежно від виду діяльності, готовність

формується на *всіх етапах професійного становлення*, розвиваючись вона стає умовою і засобом організації резерву активності особистості, її властивістю, яка створена професійною діяльністю або підготовкою до неї [275].

Щодо професійної діяльності вчителя поняття «готовність» змістовно розкрито В. Сластьоніним, І. Гавриш, А. Ліненко, О. Пєхотою та ін.

Готовність до педагогічної діяльності В. Сластьоніним розглядається з позиції особистісного підходу і визначається як «особливий психічний стан, що характеризується наявністю в суб'єкта образу структури певної дії та постійною спрямованістю свідомості на її виконання» [448, с.78]. До факторів, що формують готовність до педагогічної діяльності, науковець відносить теоретичну та практичну підготовку майбутніх учителів, розвинену мотиваційну сферу та професійно важливі якості особистості.

А. Ліненко вважає, що готовність до педагогічної діяльності характеризують такі ознаки: емоційно-зацікавлене позитивне ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності (виховання та навчання); знання про вікові особливості особистості, цілі та засоби педагогічного впливу в процесі її формування та розвитку; педагогічні вміння за допомогою яких здійснюється навчальний і виховний вплив на учня; бажання спілкуватися з дітьми, передавати їм свій досвід, знання відповідно до змісту та способів досягання соціально значущих цілей [247].

І. Гавриш готовність вчителя до професійної діяльності визначає як інтегративне особистісне утворення, що є регулятором та умовою успішної професійної діяльності педагогів, до структури якої входять мотиви діяльності; цілі діяльності; інформаційна основа діяльності; програма діяльності; блок прийняття рішення і підсистема професійно важливих якостей особистості [84, с. 17].

Досліджуючи проблему формування готовності студентів педагогічних університетів до впровадження сучасних педагогічних технологій О. Пєхота узагальнює, що здебільшого дослідники визначають

готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності як утворення, яке забезпечує внутрішні умови для успішного виконання цієї діяльності та виділяють насамперед такі компоненти готовності, як мотиваційний, змістовий і операційний. Готовність майбутнього вчителя до впровадження особистісно орієнтованих технологій визначається О. Пєхотою як: «складно-структуроване утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного формування технологічної грамотності студента педагогічного університету, його сталого професійного зростання» та розглядає дану категорію як єдність цілемотиваційного, змістового, операційного та інтеграційного компонентів [352, с. 17-20].

Н. Кузьміна інтерпретує готовність до педагогічної діяльності як здатність брати участь у різноманітних видах діяльності (конструктивній, організаторській тощо), тобто як неперервний процес використання всієї суми професійних знань, умінь і навичок, отриманих у процесі підготовки і самопідготовки [231].

Звернемося до поглядів К. Дурай-Новакової на готовність до педагогічної діяльності. Науковець пропонує розглядати її як складне структурне утворення, ядром якого є позитивні установки, мотиви і засвоєні цінності вчительської професії. До готовності також належать важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, навичок, умінь, певний досвід їх використання на практиці. На основі цього К. Дурай-Новакова визначає наступні компоненти професійної готовності: мотиваційний, пізнавально-оціночний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний, мобілізаційно-настроювальний [129].

Л. Кондрашова розуміє готовність до педагогічної діяльності як форму складного особистісного утворення, яка обумовлює бажання займатися педагогічною працею та є важливим показником становлення випускника педагогічного ВНЗ. На думку автора, високу результативність педагогічної діяльності забезпечує єдність моральних та професійно-педагогічними поглядів і переконань, професійна спрямованість психічних

процесів, педагогічний оптимізм, налаштованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінка результатів своєї діяльності, потреба в професійному самовихованні. Науковець виділяє наступні компоненти готовності до педагогічної праці: мотиваційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний [204].

На думку Ю. Сенько, готовність до педагогічної діяльності – це новоутворення майбутнього педагога, яке є фундаментом його професійної компетентності [434].

У докторському дослідженні С. Вітвицької доведене положення про те, що результатом підготовки студентів магістратури є їх готовність до педагогічної діяльності, яка розглядається як складне, багаторівневе, багатокомпонентне утворення, що має динамічну структуру і є виявленням взаємопов'язаних мотиваційних, вольових, моральних, психологічних і професійних якостей і властивостей особистості, які у своїй сукупності дозволяють суб'єкту ефективно і продуктивно здійснювати педагогічну діяльність [72, с. 23].

У своїй науковій роботі ми брали до уваги результати докторського дослідження О. Мариновської, яка готовність учителя до проектно-впроваджувальної діяльності визначає як інтегровану якісну характеристику особистості, сутнісною ознакою якої є рівень розвитку професійного потенціалу, що служить результатом цілеспрямованої підготовки до впровадження педагогічних технологій і включає такі компоненти – мотиваційно-орієнтаційний, змістовий, операційно-технологічний, рефлексивно-прогностичний та інтеграційний [268, с. 24]. Науковець зазначає, що особливості змісту й структури готовності зумовлені специфікою навчання, цілями й завданнями, процесом підготовки до професійної діяльності у вищому навчальному закладі та закладі післядипломної педагогічної освіти.

Таким чином, маємо констатувати той факт, що в психології та педагогіці немає усталеного розуміння і визначення готовності до педагогічної діяльності. Погоджуємося з думкою І. Гавриш, що всі вищенаведені погляди стосовно сутності та структури даної категорії

не є взаємовиключними, а доповнюють і поглиблюють уявлення про досліджуваний феномен як складне і багатогранне явище [84, с. 17].

У нашому дослідженні у розумінні готовності особистості до педагогічної діяльності ми будемо дотримуватися позиції І. Гавриш, яка визначає даний феномен як *інтегративне особистісне утворення, що є регулятором і умовою успішної професійної діяльності вчителя* [84, с. 17].

У пошуках «клітини», одиниці теоретичного аналізу структури готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями ми звернулися до поглядів науковців на структуру готовності і виявили, що у переважній кількості моделей готовності науковці конкретизують її структуру через *компоненти*. Осмислення поглядів вітчизняних та зарубіжних науковців відносно виокремлення структурних компонентів готовності дозволяє вирізнити спільне і відмінне в їх позиціях щодо структури даної категорії. Узагальнені результати та розподіл структурних компонентів наведені у таблиці 1.2.

Аналіз даних, наведених у таблиці 1.2, дозволяє констатувати, що інваріантними компонентами готовності до будь-якого виду професійної діяльності є три складові – мотиваційна, змістова і діяльнісна. Вони, відповідно, характеризують потреби та ставлення, знання і уміння. Також ми виокремили варіативні і специфічні (в залежності від специфіки діяльності, до якої здійснюється підготовка) компоненти. Зауважимо, що при цьому вчені по-різному називають той чи інший компонент готовності.

За результатами наукового дослідження І. Гавриш, у визначенні структури готовності до професійної діяльності виявлено співіснування різноманітних підходів. Науковець здійснює їх аналіз на загальнотеоретичному і професіографічному рівні. До загальнотеоретичного рівня аналізу належать підходи тих науковців (М. Дьяченко, Л. Кандибович, Л. Нерсесян, В. Пономаренко, В. Пушкін та ін.), які, розглядаючи готовність до діяльності з позицій психології праці, вважають, що її структурні компоненти є універсальними і не залежать від особливостей конкретних професій. До професіографічного рівня аналізу структури готовності до професійної педагогічної діяльності віднесено

підходи тих учених (Ф. Гоноболін, В. Ковальов, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Мороз, Р. Ню, В. Селіванов, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.), які вважають, що її структурні компоненти однозначно виводяться з професіограми [85, с. 25-29].

Таблиця 1.2

Підходи до компонентного складу готовності

Інваріантні компоненти готовності	Варіативні компоненти готовності		Специфічні (одиничні) компоненти готовності	
Позначення компонента	Позначення компонента	Автор	Позначення компонента	Автор
мотиваційний (мотиваційно-ціннісний, цілемотиваційний); *змістовий* (інформаційний, когнітивний, пізнавальний); *діяльнісний* (операціональний, процесуальний, технологічний, операційно-діяльнісний, процесуально-діяльнісний)	*емоційно-вольовий* (емоційний, психофізіологічний);	Бойко О., Горлова Ю., Гуцан Т., Деркач А., Дурай-Новакова К., Кондрашова Л.	*орієнтовно-мобілізаційний*	Бойко О.
			нормативно-регулятивний	Пономарьова Ю.
			психолого-гігієнічний	Литвинович О.
	оцінний (рефлексивний, аналітико-рефлексивний, інтеграційний)	Вітвицька С., Гавриш І. Горлова Ю., Гуцан Т., Приходько Т., Пєхота О.	*медико-педагогічний*	Литвинович О.
			фізичний	Горлова Ю.
	особистісний	Артюшина М., Вітвицька С. Гавриш І., Сластьонін В.		
	орієнтувальний (орієнтаційний)	Гуцан Т., Кондрашова Л.		
	творчий (інтегративно-творчий, креативний)	Вітвицька С., Горлова Ю., Михайлюк І.		
	комунікативно-емпатійний	Вітвицька С., Михайлюк І.		
	культурологічно-світоглядний (загальнокультурний, світоглядний)	Вітвицька С., Литвинович О.		

У нашому дослідженні структура готовності особистості до педагогічної діяльності розглядається як тотожна *структурі педагогічної*

діяльності й виявляється в діалектичній єдності всіх її структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин.

Викладені вище наукові позиції широкого кола фахівців з проблеми суті і структури готовності вчителів до професійної діяльності дозволяють перейти до аналізу поглядів науковців на сутність і структурні компоненти готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями.

У дисертації В. Демченко сутність поняття «готовність педагога до роботи з обдарованими школярами» розглядається як результат спеціальної підготовки і трактується як комплекс набутих завдяки цій підготовці особистісних і професійних якостей педагога, що охоплюють специфічні знання, вміння, навички, риси характеру, мотиваційні характеристики, особисті здібності і дають йому змогу ідентифікувати, розвивати та реалізовувати творчі задатки школярів. У дослідженні виокремлюються компоненти готовності педагогів до роботи з обдарованими школярами: мотиваційний (стійкий інтерес і потреба займатися цією справою), особистісний (здатність розуміти, оцінювати, прогнозувати і діяти); змістовий (повнота та системність знань); процесуальний (спеціальні психолого-педагогічні уміння); креативний (варіативність, оригінальність) тощо [118, с. 8].

Ю. Клименюк готовність майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів тлумачить як цілісне внутрішнє особистісне утворення випускника педагогічного ВНЗ, яке ґрунтується на засвоєних професійно значущих (психолого-педагогічних, фахових, методичних) знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, набутому досвіді та особистісних якостях і забезпечує його ефективну взаємодію з інтелектуально обдарованими учнями щодо розвитку їх розумових можливостей у навчально-виховному процесі. Авторка виокремлює ціле-мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний та діяльнісний структурні компоненти готовності [189, с. 10].

У дослідженні О. Ващук готовність вчителя до розвитку академічної обдарованості старшокласників тлумачиться як інтегративна характеристика, що відображає рівень його підготовки щодо ідентифікації

та створення комфортних умов для всебічного гармонійного розвитку та самореалізації академічно обдарованої особистості. Центром готовності визначено освоєні цінності вчительської професії, які ґрунтуються на професійно значущих знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності. Дослідницею визначено такі компоненти готовності учителя до розвитку академічної обдарованості старшокласників: аксіологічно-мотиваційний, особистісно-креативний, когнітивний, процесуально-діяльнісний, рефлексивний [63, с. 8-13].

Л. Радзіховська дотримується позиції, що готовність вчителя до роботи з обдарованими учнями є активним станом, який поєднує педагогічні, спеціальні, професійні, практичні знання, вміння та навички, а також розумові, мотиваційні, емоційні, вольові та інші риси [399].

Досліджуючи питання організаційно-педагогічних умов розвитку готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми, Г. Тарасова виокремлює сутнісні характеристики готовності вчителя: креативність мислення, глибокі знання предмету, прагнення до співробітництва як з колегами так і з учнями, критичність мислення, здатність до самоаналізу, готовність до саморозвитку та інші [475].

І. Ушатікова вважає, що готовність майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями передбачає відповідність професійно важливих особистісних якостей, знань, умінь вчителя (розуміння сутності обдарованості і прийняття необхідності розвитку обдарованих дітей як провідної мети професійної діяльності) особливим вимогам. Авторка виокремлює психологічну (активний дієвий стан, який регулює доцільну поведінку у процесі розвитку учнів), теоретичну (оволодіння загальнопедагогічними і спеціальними знаннями про обдарованих дітей і особливості роботи з ними) і практичну (організаторські, комунікативні, методичні та інші уміння) готовність майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями [493].

К. Пажитнєва готовність майбутнього вчителя хімії до роботи з обдарованими учнями розглядає як інтегративне професійно-особистісне утворення, яке включає потребу у роботі з обдарованими учнями,

наявність теоретичних знань про сутність та специфіку обдарованості, методи її діагностики, уміння діагностувати обдарованість, організувати педагогічний процес із використанням інноваційних технологій навчання обдарованих школярів [338].

У дослідженні О. Кулібаби готовність майбутніх вчителів математики до роботи з обдарованими дітьми розуміється як складне цілісне особистісно-діяльнісне утворення, що включає в себе потребу, здатність і професійні вміння створення оптимальних умов для розвитку потенціалу математично обдарованих дітей за допомогою організації спеціального психолого-педагогічного та методичного супроводу дитини, що відповідає її індивідуальним особливостям, можливостям і потребам. Структуру готовності представлено з п’яти взаємопов’язаних компонентів: мотиваційного, який спонукає до професійної діяльності з обдарованими дітьми та виражається в прагненні студента до неї; когнітивного, що забезпечує студентів базою психолого-педагогічних, загальнокультурних, математичних, спеціальних знань і орієнтує майбутніх вчителів математики в уявленнях про особливості і умови роботи з обдарованими дітьми; операційного, що створює базу для самостійного здійснення даної діяльності й проявляється у відповідних уміннях; емоційно-вольового, що забезпечує студента можливістю самовдосконалюватися і цілеспрямовано саморегулювати свою поведінку; оцінного, що виконує корекційно-контролюючу функцію [234, с. 32–36].

У публікаціях О. Жосан підкреслюється, що готовність учителя до роботи з обдарованими учнями є результатом його цілеспрямованої системної підготовки та виявляється у високому рівні професійно-педагогічної компетентності спеціаліста до даного виду діяльності, що базується на сукупності спеціальних знань і вмінь та стійкому вмотивованому бажанні здійснювати цю діяльність [139].

І. Любовецька справедливо зазначає, що, по-перше, чинна система навчально-виховного процесу не враховує належною мірою особливості обдарованих учнів, оскільки побудована відповідно до соціокультурних пріоритетів і спрямовується на «середнього» учня. По-друге, і педагог,

і учень стикаються із суперечливими викликами: культура вимагає підтримувати і виявляти обдарованість, організація освіти – ординарність. Ця суперечність здатна проявлятися в якості конфлікту: ігнорування тих чи тих груп дітей з боку вчителя і відсторонення від освітнього процесу з боку дітей, яким не приділяється достатньої уваги. Відтак, наявні умови відносин учитель-учень, реалізовані щодо обдарованих учнів, можуть зумовлювати дезадаптацію останніх, а мотивація вчителів до роботи з обдарованими учнями виявляється зниженою. По-третє, шкільна дезадаптація обдарованих дітей зумовлюється передусім недостатністю психологічної підготовки вчителя до роботи з ними: невмінням педагогів своєчасно й адекватно виявляти обдарованість, включно з «прихованою»; невпевненістю у власних можливостях, відтворювальним характером навчання, «професійною деформацією» особистості вчителя, ригідністю мислення. По-четверте, доведено, що творчий потенціал і досвід педагогічної діяльності впливають на мотиваційно-педагогічні преференції вчителя на користь обдарованих учнів. При цьому, такий важливий фактор як педагогічний стаж не визначає зацікавленості/незацікавленості вчителя працювати з обдарованими учнями. Саме тому І. Любовецька провідною ідеєю дослідження висуває гіпотезу про творчу діяльність як адекватну форму відносин між учителями й обдарованими учнями, оскільки вона уможливлює розкриття здібностей і проявлення особистісних рис обдарованих учнів [256]. З нашого погляду, дані висновки є важливими для цілісного усвідомлення проблеми формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями.

Високий рівень професійно-педагогічної підготовки до роботи з обдарованими учнями, на думку І. Джус [122], забезпечується оволодінням трьома групами знань і вмінь: загальнонаукові та фахові (теорія відповідного предмету, основи суміжних предметів і вміння використовувати знання у процесі розвитку здібностей і обдарувань учнів), фізіологічні та психологічні (вікові особливості фізичного та психологічного розвитку учня, психологія навчання й виховання; поняття та види обдарованості та здібностей.), педагогічні та методичні

(сутність педагогічного процесу; теорія та методика навчання та виховання школярів, наукова організація праці вчителя та учня).

Для роботи з обдарованими дітьми, вважає І. Джус, від учителя вимагається: загальна професійна педагогічна підготовка, предметні, психолого-педагогічні, методичні знання та вміння; високий рівень професійної компетентності в контексті системи пошуку, підтримки розвитку особистості; наявність професійно важливих особистісних якостей (необхідного рівня інтелектуального розвитку, адекватної самооцінки, творчого особистого світогляду, доброзичливості та об'єктивності при оцінюванні діяльності учнів, почуття гумору, неупередженості, впевненості, енергійності); особлива витривалість нервово-психічної системи, емоційна стабільність; вміння розпізнавати ознаки обдарованості в інтелектуальній діяльності, творчих проявах, художній майстерності, спілкуванні, руховій сфері та заохочувати своїх учнів; уміння залучати до виявлення та розвитку обдарованості учня батьків, однолітків, створюючи з їхньою допомогою сприятливе середовище для розвитку здібностей та обдарувань учня; почуття відповідальності за результати роботи з обдарованими учнями; безперервне підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності для поліпшення результативності роботи з обдарованими учнями [122, с. 18].

Л. Липова серед вимог, які ставляться до вчителя щодо організації роботи з обдарованими учнями, виокремлює: високий рівень професійної компетентності, у тому числі рівень їхньої інтелектуальної підготовки; рівень розвитку особистісних якостей; відповідна система стимулювання учнів і своїх колег; створення умов для появи та розвитку інтересу до роботи з обдарованими учнями; розробка педагогічного інструментарію для підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями; побудова змісту, форм і методів професійної підготовки вчителів на таких теоретичних і методичних засадах, які забезпечують створення умов для виявлення та реалізації відповідних здібностей і обдарувань; створення у навчальному закладі цілісної саморегульованої системи виявлення та підтримки обдарованих учнів; стимулювання творчої роботи; розробка

та впровадження педагогічних технологій стосовно розвитку та реалізації учнівських здібностей, які засновані на активізації, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальної діяльності; необхідність відвідування семінарів, тренінгів для вчителів [246, с. 10].

За критеріями американської програми «Астор» учитель, який працює з обдарованими дітьми, повинен бути доброзичливим і чуйним; розуміти особливості психології обдарованих дітей, відчувати їхні потреби та інтереси; мати високий рівень інтелектуального розвитку; мати широке коло інтересів і вмінь; мати не лише педагогічну освіту; бути готовим до виконання найрізноманітніших обов'язків, які пов'язані з навчанням обдарованих дітей; мати живий і активний характер; мати почуття гумору (але без схильності до сарказму); проявляти гнучкість, бути готовим до перегляду своїх поглядів і постійного самовдосконалення; мати творчий світогляд; бути здоровим і життєстійким; мати спеціальну підготовку щодо роботи з обдарованими дітьми та бути готовим до подальшого отримання спеціальних знань [148].

Г. Русин вважає, що для забезпечення високого рівня професійно-педагогічної підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями є необхідними такі знання та вміння: 1) загальнонаукові та фахові (теорія відповідного предмету, основи суміжних предметів і вміння використовувати знання у процесі розвитку здібностей і обдарувань учнів); 2) фізіологічні та психологічні (вікові особливості фізичного та психологічного розвитку школяра, психологія навчання й виховання, поняття та види обдарованості й здібностей); 3) педагогічні та методичні (сутність педагогічного процесу; теорія та методика навчання та виховання школярів, наукова організація праці вчителя й учня) [411, с. 164].

При цьому дослідниця зазначає, що працюючи в загальноосвітній школі, вчитель повинен уміти доповнити та збагатити навчальні програми, тобто оновлювати й розширювати зміст навчання; працювати диференційовано, здійснювати індивідуальний підхід і консультувати учнів; стимулювати пізнавальні здібності учнів; приймати зважені психолого-педагогічні рішення; аналізувати навчально-виховну діяльність –

свою та класу; добирати й готувати матеріал для колективних творчих справ [411, с. 165].

Акцентуючи увагу на необхідності вдосконалення педагогічної майстерності вчителів, які працюють з обдарованими учнями, М. Федоров основними вимогами до вчителя вважає: володіння спеціальними навчальними програмами, наявність певного обсягу знань про природу дитячої обдарованості, структурні типи й особливості її вияву, вміння спілкуватися з незвичайними дітьми, організовувати навчально-пізнавальну діяльність із урахуванням рівнів і сфер вияву обдарованості кожного учня, бачити в кожному з них творчу індивідуальність, запроваджувати в своїй професійній діяльності елементи нових технологій тощо [531, с. 11-12].

Дещо інший підхід запропонувала Г. Тарасова. На її думку, вчитель виявляється в п’яти взаємопов’язаних характеристиках: загальній ерудиції, що включає глибокі знання особливостей обдарованих дітей, можливих способів прояву обдарованості, а також способів і умов їхнього розвитку; особистісних якостях, стилі педагогічної діяльності та характері спілкування з учнем і оточуючими, цінностях і установках. Авторка підтверджує свою думку порівняльним аналізом характеристик вчителя-«майстра», який підготував учня та обдарованого школяра – учня, який здобув значущі, суспільно визнані результати [475].

Наведені визначення і погляди авторів далеко не вичерпують всього різноманіття дослідницьких позицій по відношенню до феномену готовності вчителя до роботи з обдарованими учнями. Відмінності поглядів на тлумачення готовності до роботи з обдарованими учнями визначаються теоретичними підходами, з яких виходять дослідники, особливостями виду обдарованості учнів.

З метою конкретизації, узагальнення та систематизації поглядів на сутність категорії готовності до роботи з обдарованими учнями нами було здійснено *контент-аналіз.*

У найбільш загальному розумінні контент-аналіз (від англ. *contens* зміст) – кількісний аналіз текстів і текстових масивів з метою наступної

змістової інтерпретації виявлених числових закономірностей. Особливість контент-аналізу полягає у вивченні документів за їх соціальним контекстом. Його можна використовувати як основний метод дослідження, паралельний (у поєднанні з іншими методами), допоміжний або контрольний. Здебільшого метод контент-аналізу визначається дослідниками як якісно-кількісний аналіз змісту документів з метою виявлення або виміру різних фактів і тенденцій, зафіксованих у цих документах та відзначається «формалізованість», «систематичність» і «об'єктивність» як відмінні риси методу [18; 173; 253]. Однак, є автори, які вважають його перш за все кількісним (хоча і із значною якісною складовою), підкреслюючи квантитативний характер методу, і схиляються до думки Дж.Б. Мангейма і Р.К. Рича, що контент-аналіз – це систематична числова обробка, оцінка і інтерпретація змісту інформаційного джерела [205; 265]. Змістова інтерпретація результатів залежить від мети; вона перш за все є творчим актом, результати якого здебільшого обумовлені кваліфікацією та інтуїцією аналітиків.

Методика контент-аналізу знайшла широке впровадження в інформаційну епоху, проте історія методу не обмежується ерою автоматичної обробки тексту. У західних країнах контент-аналіз активно використовується вже понад сто років і вважається одним із провідних методів вивчення засобів масової комунікації й опрацювання психолого-педагогічних досліджень. Перші спроби використання контент-аналізу датовані XVIII ст., коли в Швеції наявність в тексті книги певних тем слугувала критерієм її єретичности. В ужитковий обіг термін content-analysis вперш е залучили наприкінці XIX – поч. XX ст. американські журналісти Б. Меттью, А. Тенні, Д. Спіїд, Д. Уіпкінс. Проте, його справжнє поширення, як повноцінної методики, відбулося лише у 30-х роках XX ст. у США [253]. Починаючи з 50-х років XX ст. контент-аналіз як метод дослідження починає активно використовуватись у всіх наукових напрямах, які так чи інакше практикують аналіз текстових джерел – теорії масових комунікацій, соціології, політології, літературознавстві, лінгвістиці, психології та інших.

В останні роки контент-аналітичні дослідження здійснюються і у вітчизняній психолого-педагогічній науці та інших фахових дослідженнях [463]. Певним орієнтиром для нас були публікації Л. Лук'янової [253] щодо сутності методу, його ролі у психолого-педагогічних дослідженнях, методики процедури та алгоритму виконання; О. Мариновської [271] щодо застосування контент-аналізу для вивчення наукової літератури (на матеріалі досліджень проблеми формування конкурентоспроможної особистості); Н. Плахотнюк [355], яка здійснила контент-аналіз поняття «готовність до інноваційної педагогічної діяльності»; Ю. Жиляєвої [137] із контент-аналізом поняття «метод проектів» та інші.

Контент-аналіз є міждисциплінарним методом. Його зміст набуває специфіки в залежності від наукової сфери, в межах якої він використовується. Щодо застосування методу в педагогічних дослідженнях. Доволі часто зустрічаються нарікання на відсутність єдиного погляду щодо певного визначення або трактування поняття. Зафіксовано наявність декількох десятків визначень однієї дефініції, причому, зазвичай робиться висновок, що саме відсутність узагальненої думки ускладнює процес аналізу предмета дослідження. Так, існує понад трьохсот визначень «педагогічної технології», майже півсотні визначень «інноваційної діяльності», «педагогічної культури» тощо. Як справедливо відзначає Л. Лук'янова, проведення процедури контент-аналізу у педагогічних дослідженнях є вельми актуальним, доречним і цікавим прийомом, яке поки що очікує заслуженої уваги дослідників [253].

Дослідники відзначають ряд переваг методу. Перш за все, це зручність опрацювання значного масиву даних. По-друге, він дозволяє зменшити фактор суб'єктивності під час обробки даних, хоча особистість дослідника, безумовно, визначає характер отриманих результатів. По-третє, метод є достатньо гнучкий для того, щоб бути використаним у різноманітних типах досліджень. По-четверте, контент-аналіз дозволяє угруповувати матеріал і навіть «перекласти» його на мову гіпотези [18].

За допомогою контент-аналізу можуть бути протестовані три типа гіпотез:

1)гіпотези відносно частоти, з якою зустрічаються ті чи інші терміни, поняття;

2)гіпотези про зв'язок понять у тексті, окремих його частинах або сукупностях текстів;

3)гіпотези, які стосуються співвідношення між текстуально-аналітичним дослідженням та іншими видами досліджень для порівняння їх результатів, отриманих за допомогою різних методів (наприклад, для з'ясування висловлювань та реальних дій людини).

Будучи в основі своїй кількісним методом, контент-аналіз певною мірою піддається комп'ютеризації. Аналізу тексту та наступну обробку його результатів можна реалізувати за допомогою комп'ютера та спеціального або масового програмного забезпечення, що на нашу думку є значно продуктивнішим аніж класичний контент-аналіз ручним способом. Це сприяє ефективності і швидкості обробки даних, збільшує точність аналізу, дозволяє витрачати менше зусиль на механічні етапи дослідження, створюючи тим самим інші можливості для дослідника [173]. Сьогодні існує цілий ряд різної складності та спрямованості вітчизняних та зарубіжних контент-аналітичних комп'ютерних систем, а також систем, потенційно придатних для цілей контент-аналізу, зокрема і online-експрес контент-аналізу. Однак, використання комп'ютерних програм часто пов'язане з певними утрудненнями та висуває додаткові вимоги до дослідника. Тому, не дивлячись на високу трудомісткість класичного контент-аналізу, найпростіший варіант якого – кількісний підрахунок частоти, з якою зустрічається слово у тексті, він, тим не менше, здатний надавати сталі результати.

У сучасних дослідження пропонується розглядати контент-аналіз як технологію. Так, О. Мариновською метод технологізовано з урахуванням особливостей педагогічного дослідження та специфіки дослідних завдань та запропоновано етапи здійснення контент-аналізу: підготовчий (компоненти технології – проблематизація, цілепокладання, концептуалізація, технологізація); виконавчий (конструювання, квантифікація, інтерпретація); підсумковий (аналітичний висновок) [271].

Інтерпретуючи результати контент-аналізу можна відзначити, що шляхом порівняння та співставлення частоти використання категорій та категорійних ознак були виявлені тенденції та пріоритети авторів, які прослідковуються у визначенні готовності. В результаті виявлено, що найбільшу значущість має категорія *«утворення»* та характеристика готовності як *особистісного, інтегративного, складного, цілісного та системного феномену*.

Узагальнення результатів контент-аналізу доводять, що більшість науковців трактують досліджуваний феномен у контексті особистісного підходу як цілісне особистісне утворення випускника педагогічного ВНЗ (І. Джус, Ю. Клименюк, О. Кулібаба, К. Пажитнєва та ін.). Водночас зустрічаються дослідження, в яких готовність до роботи з обдарованими учнями визначається як комплекс набутих завдяки професійній підготовці особистісних і професійних якостей (В. Демченко), як інтегративна характеристика, що відображає рівень підготовки вчителя (О. Ващук), високий рівень професійно-педагогічної компетентності (О. Жосан), як активний стан (Л. Радзіховська) тощо. Не можна не відзначити того, що деякі дослідники уникають у формулюванні визначення категорійних ознак поняття, а вказують лише компоненти структури або інтерпретують сутність досліджуваної категорії лише описово (Л. Липова, Г. Тарасова, Г. Русин, М. Федоров та ін.).

Аналіз наявних поглядів дозволяє зробити висновок про необхідність уточнення сутності і структури готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями.

Таким чином, у підрозділі з’ясовано, що готовність розглядають як результат спеціальної підготовки, наслідок діяльності; чинник ефективної професійної діяльності; інтегроване особистісне утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного здійснення діяльності; якісно-динамічну характеристику особистості педагога, професійно орієнтованого й підготовленого до виконання певного виду роботи; суб’єктивний, активно дієвий стан особистості, що спонукає до виконання.

Установлено наявність тісного зв'язку і взаємозумовленості процесів підготовки й готовності як результату цілеспрямованої підготовки вчителя до професійної діяльності. З'ясовано, що особливості змісту, методів, форм підготовки зумовлені специфікою освітніх процесів у вищому навчальному закладі та закладі післядипломної педагогічної освіти.

Поняття «*готовність учителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями»* визначено нами як інтегративне утворення, що є результатом цілеспрямованої підготовки вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями. Структура готовності розглядається нами в контексті особистісно-функціонального підходу як тотожна структурі педагогічної діяльності й містить мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-особистісний компоненти. Докладно суть і структура досліджуваної готовності будуть розкриті у окремому підрозділі.

1.4 Стан проблеми формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими в системі неперервної педагогічної освіти

Аналіз стану проблеми формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими в системі неперервної педагогічної освіти передбачав декілька завдань, а саме:

– проведення пілотажного дослідження з метою вивчення ставлення вчителів початкової школи до проблеми обдарованості та до роботи з обдарованими учнями;

– вивчення стану законодавчих, освітніх та громадських ініціатив щодо обдарованих дітей та підготовки педагогів до роботи з ними на державному та регіональному рівнях;

– вивчення стану наукових досліджень з проблеми професійної підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями;

– аналіз нормативного (освітньо-професійні програми, освітньо-кваліфікаційні характеристики, навчальні плани), навчально-методичного (програми навчальних дисциплін, робочі програми навчальних дисциплін, методичне забезпечення) та організаційного (методи, форми, засоби)

забезпечення процесу підготовки майбутніх вчителів початкової школи у педагогічних ВНЗ, зокрема, процесу формування їх готовності до роботи з обдарованими учнями, що дало змогу отримати необхідні відомості про особливості предмета дослідження;

– аналіз нормативного, навчально-методичного та організаційного забезпечення процесу підвищення кваліфікації вчителів початкової школи у закладах післядипломної педагогічної освіти, зокрема, процесу удосконалення їх готовності до роботи з обдарованими учнями;

– встановлення ступеня узгодженості, послідовності та неперервності процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в університетській та післядипломній ланках педагогічної освіти.

Наведемо коротко результати проведеної пошуково-аналітичної діяльності.

З огляду на завдання дослідження насамперед слід визначити поняття «формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти». Термін «формування» вживається, коли мова йде про керовані впливи на розвиток особистості в освітньому середовищі. У сучасному розумінні формування, як правило, розглядається як фасилітаційний вплив на розвиток особистості через створення умов для прояву її якостей в освітньому процесі [445]. З урахуванням суті поняття «неперервна педагогічна освіта», формування готовності учителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти розглядаємо як органічну складову професійно-педагогічної підготовки учителя початкової школи в університетській та післядипломній ланках системи неперервної педагогічної освіти.

У нашому дослідженні *формування готовності учителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти* – це процес набуття вчителем початкової школи необхідних для роботи з обдарованими учнями мотиваційно-ціннісних орієнтацій, знань, умінь, професійно-особистісних якостей у системі

вищої педагогічної освіти та удосконалення їх у системі післядипломної педагогічної освіти на засадах неперервності, наступності і послідовності.

З'ясуємо наукові підходи до проблеми формування готовності учителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти. Питання формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями активно увійшли до тематичного поля вітчизняних науково-педагогічних досліджень у кінці ХХ століття у зв'язку із новою хвилею досліджень проблеми обдарованості. Однак дослідники (О. Антонова, М. Шемуда, Т. Зорочкіна, Л. Мерва, Г. Погромська та ін.) продовжують підкреслювати, що проблема підготовки вчителя, здатного працювати з обдарованими учнями найменш досліджена як у теоретичному, так і у методичному аспектах, що суттєво позначається на якості практичній діяльності вчителів.

У дослідженні І. Ушатікової представлено розроблену і апробовану модель підготовки студентів педагогічного ВНЗ до роботи з обдарованими учнями, яка передбачає максимальне використання змістового потенціалу психолого-педагогічних дисциплін з метою накопичення знань, розвитку особистісних і професійних якостей, формування умінь і навичок, необхідних для роботи з обдарованими учнями [493].

Г. Тарасова виокремлює три групи педагогічних умов формування готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми: умови, які відображають якість оточуючого дитину освітнього середовища; умови, які залежать від особистісних якостей і підготовленості вчителя до роботи з обдарованими дітьми; умови, пов'язані з особливостями самої дитини [475].

О. Кулібабою розроблено й експериментально перевірено модель формування готовності майбутніх учителів математики до роботи з обдарованими дітьми. На першому етапі здійснюється підготовча робота з пріоритетом формування мотиваційного компонента досліджуваної готовності; на другому (теоретичному) етапі досягається обов'язковий рівень сформованості мотиваційного, когнітивного компонентів і часткового формування операційного, емоційно-вольового

та оціночного компонентів готовності; на третьому (практичному) етапі формується повна готовність до роботи з обдарованими дітьми з превалюванням до посилення взаємозв'язків всередині кожного компонента і між усіма компонентами готовності; на четвертому (узагальнюючому) етапі відбувається об'єднання всіх компонентів в єдине особистісно-діяльнісне утворення, що характеризує компетентну, самостійну, творчу роботу вчителя математики з обдарованими дітьми [234]. Як зазначає дослідниця, центральною ланкою підготовки майбутніх вчителів до роботи з обдарованими учнями був авторський спецкурс «Методика навчання математики обдарованих учнів», програма якого складалася з трьох частин: «Психолого-педагогічні аспекти навчання обдарованих учнів» знайомила студентів з історіографією вивчення обдарованості, сучасними концепціями обдарованості, особливостями розвитку обдарованих дітей, ідентифікацією обдарованості; «Загальні питання методики навчання математики обдарованих учнів» характеризувала цілі навчання математики обдарованих дітей, основні напрями розробки змісту математичної освіти для обдарованих дітей, форми, методи і засоби навчання математики обдарованих учнів; «Окремі питання методики навчання математики обдарованих учнів» була присвячена методиці вивчення деяких математичних тем з обдарованими дітьми [там само].

У дисертаційній роботі Ю. Клименюк висвітлено обґрунтування та результати експериментальної перевірки технології підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів, яка спрямована на ознайомлення студентів із теоретичними підходами до вивчення проблеми інтелектуальної обдарованості; формування знань майбутніх учителів про сутність та структуру інтелектуальної обдарованості; оволодіння майбутніми вчителями методами діагностики, ідентифікації та розвитку інтелектуальної обдарованості молодших школярів [189, с. 11]

Дослідження щодо формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі післядипломної

педагогічної освіти представлені дисертаційними роботами В. Демченко «Підготовка педагогічних кадрів в обласних інститутах післядипломної освіти до роботи з обдарованими школярами» [118], А. Яковини «Формування готовності вчителів предметів природничого циклу до роботи з обдарованими учнями в системі діяльності методичних кабінетів» [569]. Певний науковий доробок складають наукові публікації Н. Дудиревої [128], О. Жосан [139], А. Крикун [222], Л. Макрідіної [258], Н. Пінчук [350], С. Смирнової [455] та ін.

У дослідженні В. Демченко експериментально доведено, що зміст підготовки педагогів до роботи з обдарованими школярами в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти ефективно опановується, якщо на процесуальному рівні проходить послідовно етапи курсової, міжкурсової та самостійної реалізації, формування навчальних груп здійснюється за кластерами, з врахуванням рівня підготовленості педагога, досвіду роботи, його особистих потреб, а однією з найбільш ефективних форм підготовки педагогів виявилося запровадження спецкурсу «Педагогіка обдарованих» [118, с. 9].

Таким чином, аналіз наукових досліджень з проблеми формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями дає підстави для висновку про те, що у педагогічній науці достатньо розробленими є питання теорії і практики ступеневої (бакалаври, магістри) й післядипломної підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями. Проблема формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти вітчизняними науковцями не розглядалася.

Цілісний аналіз стану проблеми формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями неможливий, на нашу думку, без виявлення ставлення вчителів початкової школи до проблеми обдарованості та до роботи з обдарованими учнями.

Насамперед маємо констатувати, що у більшості опрацьованих нами досліджень автори (О. Антонова, М. Шемуда, Т. Зорочкіна, Л. Мерва, Г. Погромська та ін.) наводять результати пілотажних експериментів,

анкетувань, опитувань працюючих вчителів і, узагальнюючи їх, стверджують, що більшість учителів не готові до роботи з обдарованими дітьми: їм не вистачає як *теоретичних* знань стосовно обдарованості, її проявів тощо, так і *практичної підготовки* щодо діагностики, ідентифікації та розвитку обдарованості в учнів (О. Антонова, В. Демченко, Ю. Клименюк, І. Любовецька, Л. Мерва та ін). Так, Л. Мерва зауважує, що 78 % учителів, які брали участь у емпіричному дослідженні помічають обдарування в учнів, однак лише 26 % володіють практичними уміннями роботи з обдарованими дітьми [288, с. 252-253]. О. Антоновою під час визначення стану готовності вчителів-практиків та викладачів педагогічних ВНЗ з обдарованими учнями виявлено *суперечності* у думках та позиціях учителів-практиків щодо цієї проблеми, зокрема: між упевненістю респондентів у можливостях кожного вчителя працювати з обдарованими дітьми, та висуненням надто високих вимог до вчителів, які мають працювати з цією категорією дітей; між рівнем професійної компетентності вчителя та адекватністю й об’єктивністю оцінки існуючої ситуації тощо [12, с. 34].

З метою вивчення ставлення учасників експерименту до проблеми роботи з обдарованими учнями, додаткового обґрунтування його актуальності з наступним уточненням програми експерименту, нами було проведене *пілотажне дослідження*. Воно здійснювалося методом анкетування і було спрямоване на вивчення ставлення вчителів початкової школи до проблеми обдарованості та до роботи з обдарованими учнями.

Інформаційна обізнаність вчителя щодо основних положень освіти здібних і обдарованих дітей є основою для його професійної позиції. Дані показують, що на сьогоднішній день тільки кожен четвертий педагог загальноосвітнього навчального закладу І ступеня ознайомлений з основними положеннями освіти здібних і обдарованих дітей. 74,4 % респондентів або не знайомі з основними положеннями і принципами освіти здібних і обдарованих дітей, або заявляють про нестачу інформації з цього питання. З урахуванням того, що більшість українських шкіл виокремлюють у своїй діяльності напрям роботи з обдарованими учнями,

постає питання про інформування педагогічної спільноти про принципи освіти здібних і обдарованих учнів, про успішний досвід практики роботи зі здібними і обдарованими учнями. Це дозволить підготувати вчителя до сприйняття нових вимог і розуміння необхідних змін.

Основні побоювання педагогів масових шкіл пов'язані з розумінням власного дефіциту в знаннях в галузі педагогіки і психології здібностей і обдарованості, з незнанням методів і форм роботи з обдарованими дітьми. Переважна більшість опитаних знайомі з основами педагогіки і психології здібностей і обдарованості в межах навчального плану педагогічних ВНЗ, що становить від 18 до 36 годин на весь курс навчання. Майбутні вчителі не проходять педагогічну практику з даної навчальної дисципліни у педагогічному ВНЗ (лише семінари та залік), не стикаються з обдарованими дітьми у своїй діяльності. Дані показують, що педагоги загальноосвітніх шкіл відчувають гострий дефіцит у знаннях в галузі педагогіки і психології обдарованості. Внаслідок чого, 51 % педагогів не готові застосовувати їх елементи у своїй повсякденній практиці, з них 38 % мають запити на додаткове навчання. Підвищення кваліфікації в області стратегій, технологій, методів навчання обдарованих дітей може помітно змінити установки вчителів у роботі з ними.

Дані щодо питання «Наскільки Вам відомі особливості розвитку обдарованих дітей?» показують необхідність систематичного навчання вчителів класів, в яких навчаються здібні й обдаровані діти молодшого шкільного віку та їх професійну підготовку щодо особливостей розвитку здібних і обдарованих дітей. Наведемо як приклад фразу, сказану учителем на одному з семінарів під час обговорення даного питання: «Навіщо це нам знати, ось буде конкретна дитина, тоді я про неї й буду піклуватися». Така позиція заперечує завдання професійної підготовки вчителя до формування національної інтелектуальної еліти, ставлячи на чільне місце особисте ставлення до обдарованої дитини, а не завдання розвитку самої дитини та її обдарованості. З досвіду роботи з вчителями, які вперше зустрілися з обдарованими дітьми у своїй педагогічній практиці, ми знаємо, що це питання професійного росту і розвитку самого

педагога. І етап особистого ставлення і прийняття такої дитини замінюється педагогічною майстерністю в роботі з дитиною з урахуванням її обдарувань.

Відомо, що обдаровані учні «незручні» для вчителів, вони нерідко можуть створювати проблеми у процесі навчання. Часто вони не хочуть підкорятися шкільним вимогам: не виконують домашніх завдань, не хочуть поетапно вивчати те, що їм вже відомо, виявляють нетерпимість, підвищену вимогливість до себе та інших. Жага пізнання і творчі імпульси обдарованої дитини можуть дратувати. Вчителі по-різному сприймають обдарованих дітей. В одних випадках взаємини педагога з учнями характеризуються конфліктністю, неприйняттям один до одного. Особливо важко доводиться дітям з яскраво вираженою творчою обдарованістю. Нерідко нестандартність мислення, вихід за межі усталеної думки, оцінюється не як творчий результат, а швидше як безвідповідальність, іноді навіть як свідома неповага до педагога. В інших випадках педагог з вільним стереотипом мислення, вміє відкинути звичайну вчительську позицію «непогрішимості», здатний з повагою і розумінням ставитися до неординарної дитини.

Саме тому ми вважаємо, що одним із базових психологічних процесів, що впливає на ефективність діяльності вчителя з обдарованою дитиною, є емоційне прийняття такої дитини.

Аналіз даних опитування вчителів щодо емоційного прийняття учнів з різними видами обдарованості показав, що здебільшого переважає середній рівень емоційного прийняття обдарованих учнів. Водночас, є тенденція до більш високого прийняття дітей з художньою, музичною, спортивною обдарованістю та до більш низького прийняття дітей з інтелектуальною обдарованістю. Ми пояснюємо це тим, що у роботі з такими учнями у вчителя виникає певний психологічний бар’єр – він не знає, як оцінювати інтелектуальні досягнення такого учня, яким чином перевіряти його знання, як побудувати індивідуальний освітній маршрут. У роботі з такими дітьми мають бути інші освітні цілі та методики.

За рівнем готовності включати обдарованих учнів до діяльності на уроці до 40 % вчителів демонструють низький рівень готовності. Якщо розглядати готовність педагогів до роботи з обдарованими учнями в межах схеми «знаємо – приймаємо – готові включати», ми бачимо, що вчителі знають особливості розвитку обдарованих дітей і форми взаємодії з ними в рамках навчальної програми педагогічного ВНЗ (5-10 %), одиниці брали участь в спеціальних семінарах і проходили курси підвищення кваліфікації з основ педагогіки і психології здібностей і обдарованості. В наслідок чого випливає, що в цілому активних знань у педагогів недостатньо. Рівень емоційного прийняття вищий, ніж рівень готовності включати обдаровану дитину до освітнього процесу. Втім позитивним є те, що таким чином педагоги виявляють педагогічну обережність, рефлексію своїх професійних ускладнень, що підтверджує запит на професійне навчання та створення спеціальних умов.

Для ефективної роботи з обдарованими учнями вчитель має виходити за межі загальнопедагогічних технологій, вміти конструювати різноманітні моделі розвивального уроку, володіти технологіями педагогічного супроводу обдарованих учнів, залучати батьків до педагогічного процесу. По суті справи мова йде про професійну гнучкість, здатність слідувати за учнем, а з іншого боку – бачити потенціал дитини та сприяти його розвиткові.

З аналізу готовності педагогів моделювати урок і використовувати варіативний підхід у процесі навчання, ми отримали, що переважна більшість (64 %) педагогів використовують у своїй діяльності варіативні форми навчального процесу – діалог, моделювання, роботу в мінігрупах, дослідницьку діяльність, але при цьому 86 % вчителів відповіли, що вважають за краще, щоб запитання ставилися після пояснення навчального матеріалу. Орієнтування на трансляцію на уроці ніколи не дозволить виростити суб’єкта пізнання, врахувати індивідуальні особливості сприйняття та різноманіття здібностей учнів. На запитання «Ви використовуєте готові варіанти завдань чи складаєте самостійно?», 62 % вчителів відповіли, що складають завдання самостійно, однак

на запитання «На що Ви орієнтуєтеся при складанні або виборі завдань» 64 % від усіх опитаних вчителів відповіли, що основним критерієм варіативності є рівень складності завдання. Важливо, щоб завдання складалися не тільки з урахуванням вимог програми, але і на основі індивідуально-диференційованого підходу з урахуванням індивідуальних здібностей учнів. Освіта обдарованої дитини потребує від вчителя володіння педагогічними технологіями, здатності індивідуалізувати процес навчання, адаптувати навчальний матеріал під індивідуальні потреби учня, створювати індивідуальний план реалізації освітньої програми. Ці професійні зміни вчителя вимагають підтримки фахівців.

Аналізуючи рівень поінформованості вчителів щодо суті та змісту сучасних педагогічних технологій, зокрема інтерактивних форм та методів освіти й виховання обдарованих дітей, мультимедійних систем та ставлення до необхідності їх упровадження на уроках у початковій школі, дійшли висновку, що даний аспект фахової компетентності недостатньо чітко усвідомлюється вчителями як необхідний у професійній діяльності, втім вчителям не вистачає практичних умінь і навичок у цій діяльності.

На запитання «Чию допомогу Ви готові затребувати в складних педагогічних ситуаціях?» більшість вчителів назвали педагога-психолога (41 % респондентів), 26 % вчителів звертаються до своїх колег, 19 % вчителів обговорюють освіту обдарованої дитини з її батьками і лише 2 % готові звернутися до вчених та наукового консультанта.

Питання залучення батьків до освітнього процесу обдарованих дітей на сьогоднішній день розроблене доволі слабко і потребує додаткового організаційного і технологічного опрацювання, оскільки психологія батьків обдарованих дітей має свої особливості. Питання методичного супроводу вчителів обдарованих учнів також є окремим напрямом наукового дослідження, однак зрозуміло, що вчителі не повинні існувати самі по собі, вони потребують постійної методичної підтримки.

У школах США та більшості країн Європи обдаровані учні мають окремого ментора або тьютора. В українських школах поки що інститут тьюторства для обдарованих дітей розвинений недостатньо. Все це збільшує

навантаження на самого вчителя, накладає на нього серйозні вимоги щодо зміни змістової та організаційної сторони навчального процесу. Саме тому ми вважаємо, що має існувати професійне співтовариство вчителів, що працюють з обдарованими дітьми, яке дозволить отримати психолого-педагогічну, методичну, емоційну підтримку.

Одержані результати пілотажного дослідження виявили найскладніші аспекти професійної діяльності вчителя початкової школи з обдарованими учнями, виокремили конкретні труднощі та суперечності:

- брак теоретичних знань вчителів початкової школи, по-перше, щодо особливостей особистісного, психосоціального, інтелектуального розвитку обдарованих дітей, по-друге, щодо провідних педагогічних технологій освіти і виховання обдарованих учнів;
- недостатню підготовленість учителів до використання сучасних інноваційних технологій освіти і виховання обдарованих учнів, в окремих випадках через низький рівень сформованості професійних умінь та навичок;
- відсутність систематичного наукового супроводу та методичної підтримки з боку вчених, викладачів ВНЗ, методистів закладів ППО, а також досвічених педагогів, професійного співтовариства;
- ситуативне бажання поповнювати знання та підвищувати рівень професійної компетентності щодо роботи з обдарованими учнями.

Результати пілотажного дослідження ураховувалися нами під час розробки програми педагогічного експерименту.

Далі наведемо результати пошуково-аналітичної діяльності щодо законодавчих, освітніх та громадських ініціатив у питанні обдарованих дітей та підготовки педагогів до роботи з ними на державному та регіональному рівнях.

Проблема обдарованості та роботи вчителів з обдарованими учнями особливо активно обговорюється в Україні та є предметом наукових досліджень щонайменше впродовж останніх 25-30 років. За словами О. Бочарової, «спостерігається систематичне зростання ініціатив, спрямованих на підтримку обдарованих учнів як в академічному

середовищі (збільшення кількості наукових досліджень і опублікованих наукових праць), так і шкільному (розробка індивідуальних навчальних програм, проведення занять для обдарованих учнів, організація конференцій, тренінгів, майстер-класів для учителів)» [50, с. 7-8].

Як відомо, на початку 90-х років ХХ ст. в Україні визначилася наукова школа, яка займалася проблемами обдарованості (В. Моляко, О. Кульчицька). На думку О. Кульчицької, «залежно від міри свого таланту і його спрямованості кожна людина робить свій внесок у зміни, що відбуваються у світі... В наш час стало ясно: талановиті і обдаровані люди – це золотий скарб держави, її майбутнє, її висока духовність і розвинута економіка» [153, с. 269]. Ще у 1991 р. розроблено програму «Творча обдарованість». 2006 року видано колективну монографію «Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень» за редакцією В. Моляко, О. Музики [153]. Науковці розглядають проблеми розвитку здібностей та обдарованості, наводять власні методики (КАРУС, МВЦС (методика вивчення ціннісної свідомості) та МВДЗ (методика вивчення динаміки здібностей) та ін.), розкривають особливості взаємодії вікових, соціально-психологічних і суб’єктно-ціннісних чинників у розвитку творчо обдарованої особистості, представляють системи тренінгів ціннісної підтримки розвитку здібностей та результати біографічних досліджень життєвого шляху обдарованих людей.

Проте, як зазначає В. Моляко, знадобилося 10 років для того, щоб з’явився Указ Президента України про роботу з обдарованою молоддю, підписаний у 2001 році; було розроблено загальнодержавну програму та програму робіт по лінії НАПН України, в яку включено майже всі науково-дослідні інститути НАПН. Цими програмами було передбачено цілеспрямовану і систематичну роботу щодо пошуку, навчання та виховання обдарованих дітей та молоді.

Постановою від 8 серпня 2007 року № 1016 Кабінет Міністрів України затвердив Державну цільову програму роботи з обдарованою молоддю на 2007-2010 роки. Програма спрямована на забезпечення

формування інтелектуального потенціалу нації шляхом створення оптимальних умов для виявлення обдарованої молоді і надання їй підтримки в розвитку творчого потенціалу, самореалізації такої молоді та її постійного духовного самовдосконалення.

2007 року у складі Академії педагогічних наук створено Інститут обдарованої дитини, який проводить фундаментальні й прикладні дослідження з проблем розвитку системи науково-методичного та організаційно-технологічного виявлення та підтримки обдарованої молоді. Напрями досліджень і тематику науково-дослідної та експериментальної роботи Інституту формують МОН України спільно з НАПН України. Інститут обдарованої дитини покликаний координувати впровадження ефективної державної політики щодо підтримки обдарованої молоді.

До завдань Інституту належить:

- дослідження феномену обдарованості та розробка програм і технологій розвитку обдарованої особистості на різних вікових етапах в системі неперервної (дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної, вищої) освіти;
- розроблення методичного забезпечення для діагностики та розвитку обдарованості, створення сприятливих умов і реалізація проектів й програм фізичного, психічного, соціального, духовного та інтелектуального розвитку обдарованих дітей, їх правового та соціального захисту;
- впровадження наукових розробок, спрямованих на вирішення актуальних проблем освіти та виховання обдарованих дітей і молоді;
- формування суспільно-громадської думки щодо усвідомлення державного значення роботи з обдарованою молоддю;
- інтеграція у міжнародний освітній та інформаційний простір з питань роботи з обдарованою молоддю [171].

Сьогодні Інститут обдарованої дитини координує роботу науковців та педагогів України щодо виявлення, розвитку і підтримки дітей і молоді, що виявляють різні види обдарованості, здійснює міжнародну співпрацю

з відповідними структурами інших держав, допомагає вчителям-практикам науково-методичним забезпеченням відповідної роботи.

За підсумками на 2012 рік відкрито та затверджено Постановами Президії НАПН України мережу регіональних центрів Інституту: Криворізький «Придніпров'я», Тернопільський, Івано-Франківський, Дніпропетровський, Київський «Оболонь», Кіровоградський, Миколаївський, Чернігівський, Рівненський та ін., метою діяльності яких є сприяння підвищенню рівня професійної компетентності педагогів будь-якого регіону України у виявленні обдарованості, навчанні, розвитку та вихованні духовно багатої, соціально активної, фізично здорової творчої особистості дитини [171].

Помітні позитивні зрушення і в розвитку громадянського суспільства. 16 листопада 2005 р. представниками 24 регіонів у Міністерстві юстиції України зареєстрована Всеукраїнська молодіжна організація «Союз обдарованої молоді». В червні 2007 р. Виконавчий Комітет Всесвітньої Ради для Обдарованих і Талановитих Дітей (*World Council for Gifted and Talented Children*), високо оцінивши ініціативи і діяльність Союзу обдарованої молоді, прийняв організацію до Всесвітньої Ради. Сьогодні організація нараховує понад 4200 членів в усіх регіонах Україні.

Основною метою діяльності Союзу є захист інтересів обдарованої молоді та сприяння ефективній реалізації можливостей молодих людей в сучасних умовах шляхом здійснення культурної, екологічної, оздоровчої, аматорської спортивної, наукової і просвітницької діяльності [465]. Одним із результатів діяльності Союзу є видання «Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України» [322] за редакцією С. Терепищого, О. Антонової. Видання містить оглядову інформацію з філософсько-наукових основ феномена обдарованості, засади державної підтримки обдарованих, оцінку сучасного стану та досвід роботи з обдарованими молодими людьми окремих середніх і вищих навчальних

закладів, благодійних фондів, громадських об'єднань та молодіжних засобів масової інформації.

На сьогодні прийнято цілий ряд законодавчих документів щодо проблеми обдарованості. Запроваджуються державні та громадські ініціативи для підтримки та розвитку здібних і обдарованих дітей та молоді. Зокрема, указом Президента України 2013 рік було оголошено роком дитячої творчості.

Багато років видається журнал «Обдарована дитина», з яким співробітничають науковці й педагоги з Білорусі, Канади інших країн світу. Існує значна кількість інтернет-ресурсів, спеціалізованих електронних бібліотек, відкритих освітніх онлайн-майданчиків, сайтів з обміну педагогічним досвідом тощо, присвячених проблемі обдарованих дітей та роботи педагогів з ними. Росте масив публікацій, про що свідчать щороку оновлювані бібліографічні переліки та каталоги видань. У якості прикладу наведемо тільки один з багатьох каталогів «Вітчизняний та зарубіжний досвід роботи з обдарованими дітьми» [74], підготовлений фахівцями ДНПБ України імені В.О. Сухомлинського, дібрані матеріали якого охоплюють хронологічні рамки 1926-2013 рр. та містять 252 документи.

Досвід підготовки педагогічних працівників з питань організації навчання дітей, які виявили видатні здібності і обдарованість, у ВНЗ України в цілому поки що незначний. В даний час в Україні існує мережа педагогічних коледжів, які готують педагогічні кадри. Однак підготовка педагога у цих закладах не забезпечує необхідний рівень формування готовності до роботи з дітьми, які виявили видатні здібності. Дослідження останніх років вказують на те, що педагог, який працює з цією категорією дітей, повинен мати вищу освіту, зокрема, обов'язкову педагогічну або психолого-педагогічну кваліфікацію.

В Україні 28 ВНЗ[3], які здійснюють підготовку педагогічних кадрів спеціальності 013 «Початкова освіта», з них 24 пропонують навчання в магістратурі.

[3] Джерело: Довідник ВНЗ на http://osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-60-76-0.html

Ми проаналізували ОПП підготовки фахівців спеціальності 013 «Початкова освіта» і дійшли висновку, що, підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями, розвитку їх природних обдарувань і нахилів дійсно не приділяється належної уваги. Підготовка бакалаврів до навчання обдарованих дітей, здебільшого здійснюється в межах окремих тем нормативних навчальних дисциплін або дисциплін за вибором студентів.

До 2017-2018 навчального року здійснювалася підготовка фахівців освітнього рівня «спеціаліст», навчальні плани підготовки яких у окремих ВНЗ України передбачали спецкурс щодо роботи з обдарованими дітьми. У якості прикладу наведемо спецкурси, які були запропоновано у проаналізованих нами авторефератах та дисертаціях: «Підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями», «Особливості роботи соціального педагога з обдарованими учнями» (О. Антонова, 2008), «Робота з обдарованими школярами» (С. Ушатікова, 2006), «Підготовка вчителя до роботи з обдарованими учнями» (Ю. Клименюк, 2009) та інші.

В рамках програм магістратури реалізуються деякі варіанти підготовки до навчання обдарованих дітей, зокрема до реалізації нових педагогічних технологій (проектних, науково-дослідних тощо) з різних предметів або з проблем соціально-психологічного супроводу дітей різного віку і особливостей розвитку. Втім, аналіз навчальних програм дисциплін дає уявлення про те, що робота з обдарованими дітьми розглядається в них як частина реалізації окремих педагогічних функцій і представлена, як правило, питаннями у темах навчальних дисциплін.

Відтак, можна погодитись із висновком О. Бочарової, що в Україні, учитель, який працює з обдарованими учнями має загальну професійну підготовку. Він змушений самостійно набувати знання про здібності, відпрацьовувати роками шляхом власних проб та помилок методику та набувати власний досвід [48].

Втім, вважаємо за необхідне акцентувати, що на сьогодні проблема підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями лежить не лише

у площині якості діяльності вищих навчальних закладів. З огляду на зростаючу динамічність структури професійно-педагогічних знань, система педагогічної освіти виявляється не в змозі підготувати вчителя «раз і назавжди». В результаті ми стикаємося із протиріччям між об'єктивною потребою у підготовці вчителів до роботи з обдарованими учнями і принциповою нездатністю педагогічних вищих навчальних закладів повною мірою реалізувати цю потребу. Альтернативою може бути тільки неперервна освіта педагога на засадах наступності і послідовності.

Простір післядипломної освіти педагогів в Україні сьогодні представлено установами системи післядипломної педагогічної освіти та підвищення кваліфікації, інститутами та факультетами на базі педагогічних університетів. З огляду на своє призначення та устрій дана підструктура неперервної педагогічної освіти має більшу мобільністю і здатна забезпечити підтримку переходу працюючих педагогів до професійної діяльності в нових умовах. Вона функціонує в модульному режимі (найбільш поширені програми, розраховані на 36 і 72 години), що дозволяє варіювати тематику і зміст курсів у зв'язку зі зміною актуальних проблем освіти, запитами слухачів, ступенем їх підготовленості тощо. У програмах підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми реалізуються дослідницька і проектна методики, технологія розвитку критичного мислення, проблемне навчання, кейс-метод.

Ми проаналізували діяльність деяких закладів післядипломної педагогічної освіти у напрямі забезпечення підготовки та вдосконалення кваліфікації вчителів щодо роботи з обдарованими учнями. Наведемо узагальнені результати.

Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського працює над проблемою «Підготовка вчителя до роботи з обдарованими учнями». Метою цієї діяльності є створення науково-методичного забезпечення системи роботи, спрямованої на оновлення і набуття спеціальних теоретичних знань з проблем розвитку обдарованості та технологічної й методичної

підготовки вчителів для отримання ними оптимальних результатів в аспекті розвитку обдарувань і творчих здібностей школярів.

Організаційними формами підготовки педагогічних працівників до роботи з обдарованими та здібними учнями в умовах інституту післядипломної педагогічної освіти є:

• підготовка та підвищення кваліфікації вчителів в процесі організації цільових курсів;

• організація відповідної роботи в міжкурсовий період шляхом цілеспрямованого проведення науково-практичних семінарів, організації роботи творчих груп, шкіл технологічного досвіду, конференцій, стажування, наставництва, тренінгів, майстер-класів, експериментально-дослідної діяльності вчителів, конкурсів, олімпіад для вчителів та інших масових методичних заходів;

• організація керованої самоосвітньої діяльності вчителів на курсах і в міжкурсовий період як усвідомленого, цілеспрямованого, безперервного вдосконалення теоретичної і практичної підготовки, що триває весь період трудової діяльності і є провідною умовою вдосконалення професійної майстерності [140].

Для вчителів всіх категорій в інституті викладається *спецкурс* «Обдаровані діти» та *цільові курси* за проблематикою:

– для вчителів інформатики «Система роботи з обдарованими дітьми у різновікових групах: компетентнісний підхід»;

– для вчителів біології «Практика творчого підходу до роботи зі здібними й обдарованими дітьми»;

– для вчителів хімії «Активізація пізнавальної діяльності учнів», «Організація підготовки учнів до олімпіади», «Методика підготовки здібних і обдарованих дітей до участі в олімпіадах з хімії», «Забезпечення діяльнісного підходу до навчання на уроках хімії в умовах профільного навчання»;

– для вчителів історії «Диференціація та індивідуалізація на уроках історії»;

– для вчителів української мови і літератури «Організація роботи з обдарованими дітьми в допрофільній і профільній школі»; «Удосконалення роботи з філологічно обдарованими учнями»;

– для вчителів географії «Фахове забезпечення якісної географічної освіти»;

– для методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів) «Проблеми удосконалення науково-методичного супроводу роботи вчителя з розвитку здібностей і обдарувань школярів» [140].

Обласні семінари завідувачів і методистів РМК (НМЦ), директорів шкіл, керівників районних (міських) методичних об'єднань, творчих груп проводяться переважно на базі навчальних закладів, які мають досвід роботи з обдарованими учнями.

Проводяться тематичні *тренінги та семінари-практикуми* для ряду категорій педагогічних працівників – керівників шкільних наукових товариств та відділень МАН, вчителів початкових класів, практичних психологів, керівників шкіл, просвітницький тренінг для молодих вчителів, науково-методичні сесії для методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів), презентації роботи з обдарованими дітьми в рамках «днів відкритих дверей» у гімназіях, ліцеях і колегіумах, обласний конкурс авторських програм тощо.

На базі інституту створені й функціонують обласні *творчі групи* викладачів інституту, методистів і досвідчених учителів різних фахів з проблеми «Підготовка вчителя до роботи з обдарованими учнями в системі післядипломної освіти» та директорів і заступників директорів ЗНЗ з проблеми «Методичний супровід роботи з обдарованими учнями». Основним завданням творчих груп є розробка науково-методичного забезпечення підготовки та професійної діяльності вчителя, який працює з обдарованими дітьми [140].

На базі Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти започатковано діяльність науково-дослідної лабораторії «Творча обдарованість» [119].

У курсову підготовку педагогічних кадрів включений у професійний модуль *цикл лекцій* з проблем обдарованості, *спецкурс* «Педагогіка обдарованих», семінарські заняття, тренінги, практичні заняття, робота над творчими заліковими роботами.

До курсової роботи долучився комплекс заходів міжкурсової роботи – конференції, семінари, в тому числі постійно діючі, робота шкіл педагогічного досвіду, педагогічні читання, круглі столи тощо. Значна частина педагогів бере участь у *науково-практичних конференціях*, зокрема у Всеукраїнській науково-практичній конференції «Підготовка вчителів до роботи з обдарованими школярами в системі післядипломної освіти».

Підсумком роботи лабораторії «Творча обдарованість» стало опублікування матеріалів з досвіду роботи у серії вісників «Від творчого вчителя – до творчого учня, проведення Всеукраїнської науково-практичної конференції, декількох обласних конференцій та цілого ряду семінарів, започаткування роботи постійно-діючого семінару, школи молодого вчителя, який працює з обдарованим учнем і багато іншого. Набутий досвід, отримані результати, члени лабораторії впроваджують в практику діяльності загальноосвітніх навчальних закладів області. З цією метою відділам освіти було запропоновано запровадити технології діагностики готовності до роботи з обдарованими школярами [119].

У Комунальному закладі «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» діє науково-дослідницька лабораторія «Сучасні технології роботи педагогічних працівників з обдарованими та здібними дітьми». Основними напрямами роботи лабораторії є: 1. Модернізація науково-методичної роботи в експериментальних навчальних закладах лабораторії шляхом включення освітян в психолого-педагогічне дослідження з теми «Формування професійної готовності в педагогічних працівників до роботи з обдарованими і здібними дітьми». 2. Оновлення післядипломної педагогічної освіти в Запорізькій області та, зокрема, оновлення післядипломного педагогічного процесу ЗОІППО з проблеми формування

професійної готовності вчителів, психологів та інших категорій слухачів до роботи з обдарованими та здібними дітьми.

Насамперед співробітники лабораторії вважали за необхідне поглибити знання методистів РМК області в галузі психолого-педагогічної теорії обдарованості. Із цією метою в жовтні 2003 року науково-дослідною лабораторією для зазначеної категорії було проведено перші проблемні *курси* «Психолого-педагогічна підготовка вчителя до роботи з обдарованими дітьми». Зокрема, в ході цих курсів слухачі ознайомилися із сучасними освітніми технологіями, які є педагогічно доцільними для розвитку обдарувань дітей, а також з вимогами щодо складання районних (міських) програм «Обдарованість». По закінченні курсів методисти РМК отримали післякурсове *творче завдання*: скласти програму «Обдарованість» для свого району (міста) з метою забезпечення системної цілеспрямованої роботи. З метою надання методистам і психологам РМК науково-методичної допомоги співробітниками лабораторії проводилися обласні *науково-практичні семінари*: «Основи психолого-педагогічної підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми», «Взаємодія психолога та педагога в роботі з обдарованими дітьми», «Система роботи з обдарованими дітьми: роль управлінської команди».

З метою оновлення післядипломного педагогічного процесу ЗОІППО було започатковано *спецкурс* «Психолого-педагогічна підготовка педагога до роботи з обдарованими дітьми» (для вчителів початкових класів), а на курсах підвищення кваліфікації практичних психологів і соціальних педагогів – спецкурс «Психологічний супровід роботи вчителя з обдарованими дітьми». Результати роботи науково-дослідницької лабораторії в повному обсязі були представлені в ході обласної науково-практичної конференції-презентації «Формування професійної готовності педагогічних працівників до роботи з обдарованими та здібними дітьми» (2006 р.) [258].

Можемо констатувати, що професійні програми спроектовані і реалізуються таким чином, щоб формувати у слухачів відповідні професійні компетенції, необхідні для роботи з обдарованими дітьми.

Втім, не зважаючи на те, що тематика та форми роботи, які пропонують дані заклади, є різноманітними, на нашу думку, їм не вистачає системності, узгодженості з уже наявними знаннями та досвідом вчителів. Також можна відзначити, що основна частина програм підвищення кваліфікації педагогів все ще вибудувана досить традиційно.

Аналіз вітчизняного досвіду дозволив також з’ясувати, що в програми розвитку освіти практично всіх регіонів України включені заходи щодо організації підготовки педагогічних кадрів до навчання обдарованих дітей [171].

− реалізуються регіональні інноваційні проекти, спрямовані на формування у педагогічних працівників професійних компетенцій, необхідних для роботи з талановитими дітьми та молоддю: наприклад, Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України, літературний конкурс «Літературний марафон», олімпіада «Зелена енергетика», конкурс «Кристали» (Мала академія наук), обласна виставка творчих і наукових робіт учнів «Обдарованість: співпраця творчого вчителя і талановитої дитини» (Запорізька область), міська програма «Обдаровані діти – надія Кривбасу» (м. Кривий Ріг) тощо;

− проводяться конкурси методичних матеріалів педагогів, які працюють з обдарованими дітьми, наприклад, обласний конкурс досвіду творчої співпраці педагога-наставника з обдарованими дітьми «Майбутнє народжується сьогодні», обласний конкурс-захист авторських програм виявлення й розвитку обдарованості учнів та молоді (Запорізька область) тощо;

− створюються освітні регіональні Центри і стажувальні майданчики по роботі з обдарованими дітьми та талановитою молоддю, наприклад, у регіональному центрі Інституту обдарованої дитини «Оболонь» (м. Київ) тощо;

− створюються програми роботи з обдарованими дітьми, в рамках яких реалізуються проекти, спрямовані на підготовку педагогічних кадрів.

Так, у Житомирському державному університеті імені Івана Франка з 2003 року діє Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю, який виступає організаційною структурою, що покликана координувати діяльність всіх учасників навчально-виховного процесу щодо навчання і виховання обдарованих студентів (директор центру – проф. О. Антонова) [15].

Частиною системи підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми є система підтримки і стимулювання педагогів, які працюють з обдарованими дітьми та молоддю. Інститутом обдарованої дитини реалізуються всеукраїнські заходи, такі як Всеукраїнський конкурс «Творчий учитель – обдарований учень», Всеукраїнський конкурс «Школа – джерело талантів», виставка-фестиваль «Обдаровані діти України». В Івано-Франківській області з нагоди Міжнародного дня захисту дітей проводиться обласне свято обдарованої учнівської молоді «Ми – надія твоя, Україно!», в межах якого відзначають кращих педагогів за підсумками навчального року.

Втім, можна відзначити, що, по-перше, існуюча практика підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми не відповідає повною мірою сучасним вимогам, зокрема, відсутня науково обґрунтована система формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в умовах неперервної педагогічної освіти. По-друге, розвиток практики навчання обдарованих дітей випереджує аналіз і розробку науково-методологічних і методичних засад підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями.

Таким чином, здійснений аналіз стану проблеми формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями дає підстави для висновку про те, що на сьогодні дана проблема є невирішеною як у теоретико-методологічному так і практичному зрізі.

Висновки до першого розділу

У розділі подано генезу та термінологічне поле дослідження феномена обдарованості, висвітлено роботу вчителів початкової школи

з обдарованими учнями як науково-педагогічну проблему, розкрито суть готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями як об'єкта наукових досліджень, схарактеризовано стан проблеми формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями.

Встановлено, що філософські погляди на феномен обдарованості еволюціонували від містифікації генія до розуміння обдарованості як системної властивості особистості у контексті соціальної відповідальності. У психології виявлено співіснування моно-, багато- і мультифакторних теорій обдарованості (Г. Айзенк, Ч. Спірмен, Л. Терстоун, Д. Гілфорд, Р. Кеттелл та ін.), провідною тенденцією яких є визнання ієрархізованої структури інтелекту. У системних теоріях обдарованості (С. Цесі, Г. Гарднер, Р. Стернберг та ін.) визнається її динамічний характер та складні зв'язки з середовищем.

У вітчизняній психології обдарованості можна виокремити два основні підходи до розуміння суті обдарованості: *феноменологічний і онтологічний*». Згідно з феноменологічним підходом (Н. Лейтес, О. Моляко, С. Рубінштейн, Б. Теплов, та ін.), обдарованість – сукупність здібностей як індивідуально-психологічних особливостей особистості, що є умовою успішного виконання діяльності. За онтологічного підходу (О. Антонова, Д. Богоявленська, О. Коваленко, О. Кульчицька, В. Шадриков та ін.), обдарованість розглядається як системний прояв психіки (системне сполучення мотивів, здібностей, інтелекту, якостей особистості тощо), що проходить різні етапи розвитку та досягає найвищого ступеня за допомогою взаємодії з навколишнім середовищем.

Множинність обдарованості розглядається через виокремлення її видів. За видом діяльності та сферою, яка її забезпечує, обдарованість поділяється на практичну, теоретичну, художньо-естетичну, комунікативну, духовно-ціннісну, інтелектуальну, емоційну, мотиваційно-вольову; за ступенем сформованості обдарованості – на актуальну та потенційну; за формою прояву – на явну (неприховану) та приховану;

за широтою проявів у різних видах діяльності – на загальну та спеціальну; за особливостями вікового розвитку – на ранню та пізню.

У авторському визначенні *обдарованість* – це системна якість особистості, яка розвивається впродовж життя і детермінована наявністю когнітивних (задатки, здібності, інтелект, креативність), особистісних (мотиваційні, емоційні, вольові), соціальних (середовище виховання і навчання, досвід) та інших характеристик і чинників, а не лише як найвищій ступінь розвитку здібностей. Доведено, що розвиток загальної обдарованості в молодшому шкільному віці є загальною основою різних видів спеціальної обдарованості, що обумовлює необхідність її розвитку у початкових класах.

Розуміння обдарованості як системної якості обумовило власне бачення понять *«обдаровані учні початкової школи»* та *«робота вчителя початкової школи з обдарованими учнями»*.

Обдаровані учні початкової школи – це учні молодшого шкільного віку, обдарованість яких ідентифіковано професійно підготовленими фахівцями на підставі ознак, що характеризують високий рівень виконання діяльності.

Суть поняття *«робота вчителя початкової школи з обдарованими учнями»* визначаємо як різновид професійно-педагогічної діяльності, що здійснюється в ЗНЗ І ступеня та яка спрямована на діагностику та освіту обдарованих учнів з метою сприяння їх самореалізації. Структуру роботи вчителя початкової школи з обдарованими учнями розглядаємо як єдність і послідовність діагностичного, формувального, аналітико-корекційного етапів.

Установлено наявність тісного зв’язку і взаємозумовленості процесу підготовки й готовності як результату цілеспрямованої підготовки вчителя до професійної діяльності. З’ясовано, що особливості змісту, методів, форм підготовки зумовлені специфікою освітніх процесів у вищому навчальному закладі та закладі післядипломної педагогічної освіти.

Готовність учителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями розглядається нами як інтегративне утворення, що є результатом

цілеспрямованої підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями та виявляється в діалектичній єдності мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивно-особистісного структурних компонентів.

Виявлено, що процес формування готовності учителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти – це специфічна, складно структурована система, що охоплює етапи, компоненти, елементи та їх функціональні взаємозв'язки, яка спрямована на набуття майбутнім вчителем початкової школи необхідних для роботи з обдарованими учнями мотиваційно-ціннісних орієнтацій, знань, умінь, професійно-особистісних якостей у системі вищої педагогічної освіти та удосконалення їх у системі післядипломної педагогічної освіти на засадах неперервності, наступності й послідовності.

Проаналізовано стан проблеми формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти на нормативно-законодавчому, теоретичному та емпіричному рівнях. Установлено, що процес підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями унормовується низкою нормативно-правових документів, що відображають основи державної освітньої політики у сфері роботи з обдарованими дітьми, у галузі вищої освіти та неперервної педагогічної освіти. З'ясовано, що провідною ідеєю в них є відтворення людського капіталу та інтелекту суспільства для забезпечення сталого людського розвитку країни через якісну підготовку педагогічних кадрів.

З'ясовано, що питання формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями активно увійшли до тематичного поля вітчизняних науково-педагогічних досліджень у кінці XX століття у зв'язку із новою хвилею досліджень проблеми обдарованості. Встановлено, що у педагогічній науці достатньо розробленими є питання теорії і практики ступеневої (бакалаври, магістри) й післядипломної підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями. Проблема формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти

вітчизняними науковцями не розглядалася. Доведено, що розвиток практики навчання обдарованих дітей випереджує аналіз і розробку науково-методологічних засад підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями.

За результатами пілотажного дослідження виявлено найскладніші аспекти професійної діяльності вчителя початкової школи з обдарованими учнями: брак теоретичних знань вчителів початкової школи щодо особливостей психосоціального, інтелектуального розвитку обдарованих дітей, педагогічних технологій навчання обдарованих учнів; недостатню практичну готовність учителів до використання сучасних інноваційних технологій навчання обдарованих учнів; відсутність систематичного наукового супроводу та методичної підтримки з боку науковців, викладачів ВНЗ, методистів закладів ППО, а також досвідчених педагогів, професійного співтовариства; ситуативне бажання поповнювати знання та підвищувати рівень професійної компетентності щодо роботи з обдарованими учнями.

Проаналізовано нормативне, навчально-методичне, організаційне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічних ВНЗ та підвищення кваліфікації вчителів у закладах ППО. Встановлено, що у нормативних документах, які регулюють діяльність ВНЗ та закладів ППО, робота з обдарованими дітьми розглядається як частина реалізації окремих педагогічних функцій і представлена, як правило, окремими питаннями у темах навчальних дисциплін; основна частина програм підвищення кваліфікації педагогів вибудувана досить традиційно; тематиці та формам роботи не вистачає системності, узгодженості з уже наявними знаннями та досвідом вчителів. Узагальнено, що існуюча практика підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми не відповідає повною мірою вимогам науковості, системності, неперервності й наступності.

РОЗДІЛ 2

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

2.1 Неперервна освіта як феномен XXI століття

В сучасному глобалізованому світі, який знаходиться у стані цивілізаційного «макрозсуву» (Е. Ласло), проблема підвищення компетентності фахівців, додаткової освіти та перепідготовки набуває нової актуальності і нового звучання. Масштабні культурологічні перетворення у суспільному житті і суспільній свідомості обумовлюють проголошення неперервної освіти новою парадигмою. Наслідком стрімкого, незворотного процесу технотрансформації стало прискорення морального і фактичного знецінення та старіння знань і умінь фахівців. Своєрідною одиницею вимірювання старіння знань встановлено «період напіврозпаду компетентності» (через порівняння французьким соціологом П. Берто процесу девальвації придбаних знань з процесом втрати радіоактивним елементом половини своєї маси), який означає тривалість часу (з моменту закінчення університету), коли у результаті появи нової наукової і технічної інформації компетентність фахівців знижується на 50 %. Американські дослідники встановили, що старіння знань випускника 1940 року наступало через 12 років, випускника 1960 року – через 8-10 років, з 1970 року – через 4-6 років [532, с. 226-227].

Колосальне прискорення темпу девальвації придбаних раніше знань на перший план висунуло дві проблеми. Перша з них пов’язана зі зміною цілей освіти з боку передачі підростаючому поколінню деякої фіксованої суми знань у бік виховання у ньому потреби і уміння навчатися та формування здібності до самостійного критичного мислення. Друга проблема – необхідність постійного підвищення компетентності фахівців, додаткової освіти та перепідготовки. Підготовка та перепідготовка, оновлення знань і умінь стали ключовим питанням конкурентоспроможності індивіда, держави, нації в цілому. Фахівець у сфері андрагогіки та

неперервної освіти дорослих, професор С. Вершловський так влучно прокоментував цю ситуацію: «Склалася парадоксальна ситуація, на кшталт тієї, яку описувала Аліса з казки Л. Керролла «У задзеркаллі», коли «Доводиться бігти щодуху, щоб тільки залишатися на тому ж місці! Якщо ж хочеш потрапити в інше місце, тоді потрібно бігти щонайменше удвічі швидше!» [67, с. 32].

Отже, чинники, які ініціюють становлення і розвиток системи неперервної професійної освіти лежать за межами самої сфери освіти. Наприкінці XX сторіччя основним фактором, що забезпечує стабільність і прогрес розвитку будь-якої країни стала людина. Закономірно, що зростання ролі людини, перетворення людського капіталу в основний ресурс розвитку суспільства та нові вимоги до його якості відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій зумовлюють зростання вимог до професійних і особистісних рис людини. Нині сама особистість людини перетворюється в її професійний інструментарій, оскільки готовність і уміння сприймати зміни, змінюватися самій, постійно навчатися є найбільш важливими в процесі адаптації людини до умов сучасного світу [443, с. 269].

Глобальні зміни соціокультурної ситуації, які відбулися у другій половині XX століття привели до появи парадигмально нового підходу до освіти як «пожиттєвого цілісного процесу, завдяки якому людина розширює свої знання і уміння в різних сферах діяльності, розвиває свої здібності і збагачує духовний світ» [67, с. 69]. В парадигмі «освіти упродовж життя» інтегрувалися філософські, перш за все екзистенційні пошуки з антропологічною спрямованістю; психологічні концепції, які стверджують безмежність особистісного розвитку людини та розглядають розвиток як основний спосіб існування людини; результати соціологічних досліджень. Вони детермінували висунення базисної системи цінностей, яка ґрунтується на двох основних поняття: *свобода і відповідальність*. Продуктом цих процесів у теорії і практиці освіти є *освіта, яка самостійно спрямовується тим, хто навчається*, тобто освіта, яка передбачає самостійність у виборі змісту, організації, термінів

і режимів навчання. Ще однією особливістю «освіти упродовж життя» є єдність і взаємозв'язок формальної, неформальної та інформальної освіти, що забезпечує гнучкість навчання у часі і просторі, полегшує поєднання навчання, професійної діяльності і приватного життя.

Термін «неперервна освіта» вперше вживається в матеріалах ЮНЕСКО (1968), а після публікації доповіді комісії під керівництвом Е. Фора (1972) було прийнято рішення ЮНЕСКО, згідно з яким неперервну освіту було визнано основним принципом, «керівною структурою» для нововведень або реформ освіти в усіх країнах світу» [39, с. 9]. За результатами наукових розвідок В. Бойко встановлено, що європейська педагогічна спільнота спирається на дефініцію неперервної освіти, запропоновану ЮНЕСКО, згідно з якою неперервна освіта «означає будь-якого роду свідомі дії, які взаємно доповнюють одна одну і відбуваються як в рамках системи освіти, так і за її межами в різні періоди життя; ця діяльність орієнтована на здобуття знань, всебічний розвиток здібностей особистості, включаючи вміння вчитися і підготовку до виконання різноманітних соціальних і професійних обов'язків, а також участі у соціальному розвитку в межах країни і на світовому рівні» [39, с. 16]. У Меморандумі Лісабонського саміту (березень 2000 р.) виокремлюється дві основні причини, які пояснюють чому неперервній освіті надається такого виключного значення у країнах Європейського союзу:

– Європа стала суспільством знань (knowledge-based society). Це означає, що інформація, знання, а також мотивація до їх постійного оновлення і навички, необхідні для цього, стали вирішальним фактором європейського розвитку, конкурентоспроможності і ефективності ринку;

– європейці живуть у складному соціально-політичному середовищі, де повноцінний розвиток особистості неможливий без уміння адаптуватися до культурного, етнічного та мовного різноманіття.

Висновки Лісабонського саміту підтверджують, що перехід до економіки і суспільства, які ґрунтуються на знаннях, має супроводжуватися процесом неперервної освіти протягом усього життя. У Меморандумі саміту визначено шість ключових принципів неперервної

освіти: нові базові знання і навички для всіх; збільшення інвестицій у людські ресурси; інноваційні методики викладання і учіння; нова система оцінювання отриманої освіти; розвиток наставництва і консультування; наближення освіти до домівки.

З питань неперервної освіти та освіти дорослих прийнято ряд міжнародних документів. Найбільш важливими з них є Гамбургська декларація про освіту дорослих (The Hamburg Declaration on Adult Learning) – Декларація ЮНЕСКО про значення та про майбутнє освіти дорослих, 1997 р.; Всесвітній форум «Дакарські рамки дій» (The Dakar framework for Action: Education for All: Meeting our Collective Commitments), 2000 р.; Доповідь ЮНЕСКО «Право на освіту» (The Right to Education), 2000 р.; Меморандум з освіти упродовж життя (Memorandum on Lifelong Learning) – Декларація Європейської Комісії, 2000 р.; Освіта упродовж життя в Європі (Lifelong Learning in Europe: Moving Towards EFA Goals and CONFINTEA V Agenda), Софія, 2002 р.; Згода про співпрацю у сфері підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки фахівців держав-учасниць Співдружності Незалежних Держав, Ялта, 2007 р. та ін.

На формування державної політики України в галузі освіти значною мірою впливають міжнародні правові акти, а також резолюції, конвенції, які мають статус рекомендаційних документів. Визначальні методологічні положення міжнародних правових документів щодо неперервної освіти покладені в основу українського законодавства, що забезпечує інтеграції освітньої сфери України в європейський освітній простір. Зокрема, у 2013 р. прийнято галузеву Концепцію розвитку неперервної педагогічної освіти. В ній зокрема зазначено, що «метою розвитку неперервної педагогічної освіти є відтворення людського капіталу та інтелекту суспільства для забезпечення сталого людського розвитку країни через якісну підготовку педагогічних кадрів» [206].

Ціннісну та методологічну платформу підготовки нового учителя для об’єднаної Європи XXI ст. закладено у стратегічному документі «Педагогічна Конституція Європи» (Pedagogical Constitution of Europe), який прийнятий у травні 2013 року під час проведення Другого Форуму

ректорів педагогічних університетів Європи членами Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи [346].

Наукові інтерпретації неперервної професійної освіти представлені розмаїттям концепцій, які залежать від того, в межах предмета якої науки або парадигми ця проблема розглядається. Так, філософія освіти досліджує феномен через категорії неперервності, взаємозв'язку, інтеграції, наступності, єдності, системи, свободи, самореалізації та ін. У психології концепція неперервної професійної освіти описується через виявлення мотиваційно-смислових основ оволодіння професії, вдосконалення в ній, поняття особистості як суб'єкта професійного вибору. Суть педагогічної концепції, що інтегрує результати міждисциплінарних досліджень, полягає в розкритті природи неперервної професійної освіти за допомогою категорій мети, змісту освіти, методів і форм навчання, конкретних освітніх технологій, критеріїв ефективності процесу неперервної освіти, механізмів управління.

Неперервність освіти означає, що всі її рівні, включаючи вищу школу, не повинні бути замкнутими й ізольованими один від одного. Це обумовлено тим, що науково-технічна революція привела людину до потреби постійно поглиблювати свої знання, як завдяки самоосвіті, так і шляхом періодичного підвищення (або зміни) кваліфікації. Крім того, впровадження ресурсозберігаючих технологій стимулювало процес зміни людиною своєї професійної спеціалізації і актуалізувало необхідність оновлення освіти впродовж усього життя. До головних ознак неперервної освіти належать: а) навчання протягом усього життя, б) самоосвіта, в) самооцінка, г) самовдосконалення, д) індивідуалізація, е) інтердисциплінарність знань, ж) вміння самостійно ці знання отримувати і ефективно їх використовувати. [125, с. 38].

Здатність до неперервної освіти протягом всього життя визначає конкурентоспроможність людини і суспільства в цілому. Тому окрім традиційного визначення неперервної освіти як навчання «довжиною з життя», використовують і менш поширене формулювання – «освіта шириною з життя», підкреслюючи при цьому важливість формування

такого освітнього простору, який дозволяє широкому колу людей отримувати неперервну освіту «довжиною і шириною з життя».

У широкому розумінні під системою неперервної освіти розглядають всю освітню систему, яка охоплює дві підсистеми: підсистема, відповідальна за отримання знань і навичок, що передує початку трудової діяльності та підсистема, що забезпечує процес відбору, оцінки, передачі і засвоєння знань і навичок після початку трудової діяльності. Першу підсистему, як і освіту, що здобувається в її межах називають традиційною (базовою). Вона є майже повністю сформованою і чітко ієрархізованою. Для традиційної освіти є характерними такі особливості: максимальне наближення до початку життя (дошкільна освіта); наявність чітко виражених і визначених освітніх рівнів; відносно невелика кількість освітніх траєкторій із задекларованою рівністю можливостей навчання; орієнтація на великі групи учнів; суттєва і навіть домінуюча частка гарантованої державою освіти; низький ступінь віртуалізації освіти поєднанні з вимогами безпосередньої участі в різних освітніх заходах.

Друга підсистема є ще не сформованою, більш складною у порівнянні з традиційною та іноді з неоднозначною структурою частиною освітньої системи. Її особливостями є: обмеженість межами людського життя (зокрема, освіта для так знаного «третього віку»); лише часткове співвіднесення з освітніми рівнями; дуже велика кількість освітніх траєкторій з свободою вибору варіантів продовження освіти; спрямованість на індивідуальні потреби в освіті з вимогою забезпечення широкого спектру освітніх послуг; висока доля освіти, що фінансується самими учнями, роботодавцями та громадськими організаціями; зростаюча значущість віртуальної і дистанційної освіти.

Сучасну вищу освіту у контексті неперервності розглядають як проміжну між двома вищезазначеними підсистемами, яка частково забезпечує зв’язок між ними. По-перше, саме під час отримання вищої освіти починається поступовий перехід зі сфери освіти до сфери виробництва. По-друге, під час навчання на старших курсах існують унікальні можливості для органічного поєднання освітнього процесу

з трудовою діяльністю. Тому роль вищої освіти є виключно високою. Окрім цього, процеси неперервності пронизують всю освітню систему, зокрема і традиційну. Цей процес не лише трансформує її, але й підвищує цілісність всієї системи освіти. Саме тому дослідники вважають, що протиставлення розглянутих підсистем не має абсолютного характеру. Мова може йти лише про підвищення ролі другої підсистеми, яка являє собою частину системи непереревної освіти, яка найбільш динамічно розвивається.

Сучасна концепція неперервної освіти як системи формувалася на основі теоретичних і практичних досліджень В. Аношкіної, А. Вербицького, Б. Гершунського, О. Купцова, В. Осипова, В. Сластеніна та ін. Розглядаючи проблему неперервної професійної освіти, можна виділити кілька походів до розкриття її сутності.

На думку В. Аношкіної і С. Резванова, поняття неперервності освіти, в тому числі і професійного, можна розглянути у відношенні до 3-х основних складових (суб'єктів).

По-перше, у відношенні до особистості. Неперервність у такому контексті означає, що людина навчається постійно, до того ж, навчається або в освітніх установах, або займається самоосвітою.

По-друге, у відношенні до освітніх процесів (освітніх програм). У цьому випадку неперервність характеризується наступністю змісту освітньої діяльності під час переходу від одного виду до іншого, від одного життєвого етапу людини до іншого.

По-третє, у відношенні до освітніх установ. Неперервність у такому випадку пов'язана з особливою мережею освітніх установ, які створюють необхідний і достатній простір освітніх послуг, здатних задовольнити всю безліч освітніх потреб [10].

На думку О. Купцова, основою неперервної освіти є придбання людиною додаткових знань. Різні види додаткової освіти, при цьому не позбавлені самостійного значення [313].

Б. Гершунський трактує суть неперервної освіти як процес створення необхідних умов для всебічного гармонійного розвитку особистості незалежно від віку, первинно набутої професії, спеціальності,

місця проживання з урахуванням особистісних особливостей, мотивів, інтересів, ціннісних установок [88]. У такому трактуванні підкреслена головна думка неперервної освіти – розвиток особистості людини.

А. Вербицький, розглядаючи проблему неперервної освіти, звертає увагу на розуміння принципу неперервності і виступає проти трактування неперервної освіти як навчання із заздалегідь встановленою періодичністю, тобто механічного вирішення проблеми. Вчений вважає, що дану суперечність знімає уведення поняття «кваліфікація», яке характеризує не суму отриманих документів про освіту, а рівень компетентності фахівця, його здатність вирішувати певні класи професійних і соціальних завдань. А. Вербицький вважає, що своєрідним заповнювачем резервів неперервності виступає самоосвіта, яка передбачає збереження і розвиток пізнавального ставлення людини до світу, її уміння навчатися [64].

Теоретичні підходи до сутності неперервної освіти знайшли своє відображення в моделях даного явища, які, з нашого погляду, можуть бути віднесені і до педагогічної освіти:

− неперервна освіта як професійна освіта дорослих, потреба в якій викликана необхідною компенсацією знань і умінь, як своєрідна відповідь на технологічний прогрес;

− неперервна освіта як пожиттєвий процес («освіта все життя») в умовах функціонування педагогічно організованих формальних структур;

− пожиттєва освіта, яка пов’язана з прагненням особистості до постійного пізнання себе і навколишнього світу; метою неперервної освіти в цьому випадку стає всебічний розвиток та саморозвиток людини, її біологічних, соціальних і духовних потенцій, а у підсумку – її «окультурення», як умова збереження і розвитку культури суспільства.

Аналіз теоретичних досліджень показує, що на сьогоднішній день у психолого-педагогічній літературі найбільш широко представлений підхід до освіти, неперервній у просторі й часі. Відповідно до цього підходу, неперервна професійна освіта – це системно організований процес освіти людей протягом усього їхнього життя, що дає можливість кожній людині отримувати, оновлювати і розширювати знання, необхідні для успішного

виконання різних соціально-економічних ролей в системі соціальних контактів, вибравши для цього ту освітню траєкторію, яка якнайповніше відповідає потребам особистості і відображає освітні потреби суспільства.

Система неперервної професійної освіти покликана забезпечити як вертикальну, так і горизонтальну освітню мобільність людини протягом всього життя. Структурний компонент даної системи, спрямований на реалізацію першого виду освітньої мобільності громадян, характеризується переходом індивіда від одного рівня освіти до іншого за різними освітніми траєкторіями і визначається як підсистема «формальної (інституціональної) професійної освіти». Цей компонент системи включає в себе наступні підсистеми: початкову професійну освіту, середню професійну освіту, вищу професійну і фундаментальну наукову освіту.

Компонент системи неперервної професійної освіти, необхідний для реалізації горизонтальної освітньої мобільності є системою (підсистемою) додаткової професійної освіти і передбачає оновлення, розширення і придбання нових знань і умінь людини в рамках існуючого освітнього цензу. У науковій літературі цей компонент також називається підсистемою «трансформації кваліфікації», «професійною неперервною освітою» тощо.

У структурі неперервної освіти можна виділити дві підсистеми: основна і додаткова освіта. У свою чергу, основна і додаткова освіта може бути загальною і професійною. Отже, виходить чотири підсистеми освіти: основна загальна, основна професійна, додаткова загальна, додаткова професійна.

Відносини між елементами підсистеми основної освіти будуються за принципом ієрархії, кожна наступна ланка дає освіту вищого рівня. У підсистемі додаткової освіти ланки самостійні і незалежні, існують паралельно одна одній. Додаткова освіта не є освітою вищого рівня у порівнянні з основною. У кожній з підсистем є основні і додаткові, основні і паралельні, державні і недержавні навчальні заклади та підвищення кваліфікації, установи культури, спорту, туризму тощо.

Отже, квінтесенцією неперервної освіти, зокрема й педагогічної, є її зверненість до людини, гуманістична сутність мети, спрямованої на розвиток людини, задоволення її нагальних життєвих потреб,

перманентного зростання і вдосконалення професійних знань і вмінь, високої конкурентоспроможності на ринку праці. Ключовими поняттями неперервної освіти є: освіта, що продовжується, довічна освіта, перманентна освіта, освіта, що поновлюється, освіта дорослих, подальше навчання, післядипломне навчання, компенсаторне навчання тощо.

Встановлено, що проблематика неперервної освіти розглядається у «горизонтальному» і «вертикальному» розрізі. У соціально-освітньому аспекті неперервної освіти на перший план виступає принцип наступності її ланок, а також розгалужених каналів неформальної освіти за межами базової. Реалізація неперервної освіти у такому разі спирається на її «вертикальну інтеграцію», тобто наступність ступенів формальної освіти від дошкільної до післядипломної освіти. Важливою змістовною ознакою неперервної освіти є «горизонтальна інтеграція», тобто співвідношення освіти, що отримується поза формальною освітньою системою (зокрема і спонтанно набутими знаннями і життєвим досвідом), з освітою у межах навчальних закладів і спеціально організованих освітніх програм.

Аналіз сучасних підходів до інтерпретації поняття «неперервна професійна освіта» дає підстави стверджувати, що неперервна професійна освіта охоплює чимало етапів підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення: навчання у загальноосвітньому закладі, у позашкільній діяльності, під час дозвілля, професійне навчання й адаптацію, а також реалізацію особистого потенціалу, особистих нововведень у професійній та постпрофесійній діяльності. Як зазначає британський педагог П. Джарвіс (Jarvis), ідея «навчання протягом усього життя» передбачає, що людина набуває нові знання в міру необхідності, протягом усієї кар’єри.

Говорячи про неперервну педагогічну освіту, більшість науковців єдині у тому, що первинна підготовка до педагогічної професії розглядається як базова стадія в процесі освіти вчителів, оскільки у зв’язку з постійним оновленням і розвитком загальних і педагогічних знань, з реформами, що відбуваються у сфері освіти, неможливо передати всі ті необхідні знання, уміння та навички, які знадобляться у навчально-виховному процесі.

Перехід суспільства до постіндустріальної стадії розвитку зумовив появу безпрецедентних можливостей для розвитку людини, різноманітних шляхів у становленні професійної кар'єри і професійного вдосконалення упродовж всього життя, самостійного вибудовування людиною освітньої траєкторії, які виникають на перетині освітнього простору із соціальним. Особливістю «освіти упродовж життя» є єдність і взаємозв'язок формальної, неформальної та інформальної освіти, що забезпечує гнучкість навчання у часі і просторі, полегшує поєднання навчання, професійної діяльності і приватного життя.

Відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED) [595] основні форми неперервної освіти визначаються наступним чином. Формальна освіта належить до системи шкіл, коледжів, університетів, інших інституціалізованих навчальних закладів, які забезпечують набір взаємозв'язаних навчальних програм в якості основного заняття для дітей та молоді, як правило, у віці від 5-7 років і до 20-22 років або аж до початку оплачуваної трудової діяльності.

До неформальної освіти належить будь-яка організована навчальна діяльність, яка не потрапляє під визначення формальної освіти. Вона може відбуватися як всередині навчального закладу, так і поза його стінами для осіб незалежно від їхнього віку. Неформальна освіта не ставить за мету атестацію учня. Вона може мати як професійну спрямованість, так і загальнокультурне значення. Зміст і методи занять чітко не фіксуються і можуть бути максимально адаптовані під потреби учнів.

Найбільш інноваційною з точки зору класичної теорії є інформальна освіта, яка включає всі види навчальної діяльності, які не потрапляють під визначення формальної та неформальної освіти. Дана форма відрізняється, як правило, відсутністю організації і може здійснюватися як на індивідуальному рівні (наприклад, самоосвіта), так і на груповому (наприклад, на робочому місці або в сім'ї під час дозвілля).

У таблиці 2.1 показано, як поєднуються різні види освіти у навчальному процесі.

Таблиця 2.1

Поєднання різних видів освіти у навчальному процесі

Інформальна	**Неформальна**	**Формальна**
Ґрунтується на вільній повсякденній комунікації, зміст складно ідентифікувати з точки зору стандартів і програм	Зміст мінливий, визначається за взаємною домовленістю всіх учасників навчального процесу	Зміст навчального процесу фіксований, визначається заздалегідь і не підлягає зміні з боку тих, хто навчається

Неформальна та інформальна освіта поряд із формальною найчастіше згадуються у наукових публікаціях особливо у контексті підвищення кваліфікації та післядипломної освіти. Так, П. Лушин, впевнений, що «розподіл функцій підвищення кваліфікації від формальних структур до гнучкіших неформальних та інформальних не лише зберігає систему ППО як таку, але і трансформує її в більш стійкішу, ефективнішу та адекватну сучасним умовам» [255]. Завдяки гармонійному поєднанню формальної та неформальної освіти, зауважує В. Олійник, суттєво змінюється характер діяльності закладів ППО, здебільшого набуваючи ролі супроводу, тьюторської підтримки освітніх програм працюючих педагогічних працівників, забезпечуючи при цьому цілісність системи особистісно-професійного розвитку педагогічного працівника [330].

Слід відзначити, що, ураховуючи сучасні тенденції, у Проекті Закону України «Про післядипломну освіту» закладені поняття *неформальної* та *формальної* післядипломної освіти. Так, формальна післядипломна освіта розглядається як «набуття особою професійних знань, умінь, інших компетентностей у закладі післядипломної освіти (або підрозділі післядипломної освіти навчального закладу), підприємства, установи, організації (роботодавця) відповідно до програм післядипломної освіти, за результатами якого видається документ про післядипломну освіту встановленого державою зразка», а неформальна – як «набуття особою професійних знань, умінь, інших компетентностей, не регламентоване місцем набуття, строком та формою навчання» [382]. Іншими словами, неформальна післядипломна освіта розглядається як будь-яка організована, систематична освітня діяльність поза межами формальної системи.

Світовою спільнотою активно обговорюється можливість офіційного визнання і валідації неформальної та інформальної освіти. Останніми роками у Європі на різних рівнях були прийняті ряд ініціатив, які підтримують розробку нових підходів до валідації неформальної та інформальної освіти. Зокрема, Комюніке Комісії Європейських Співтовариств «Освіта дорослих: навчатися ніколи не пізно» від 23 жовтня 2006 року визначає, що основним завданням держав співдружності є формування таких суспільних систем, які уможливлюють визнання і валідацію неформальної та інформальної освіти [583]. У якості прикладу можна навести рекомендацію Американської Ради з рекомендації кредитів для освітніх коледжів зараховувати кредити за результатами навчання з п’яти курсів від Coursera (проект у сфері on-line-освіти у вигляді безкоштовних on-line-курсів). Розробляються й інші механізми підтвердження результатів неформальної освіти, які у майбутньому, можливо, отримають визнання у академічних колах. Зокрема, цікавим є проект «Degreed», який має на меті створення єдиного пожиттєвого цифрового диплому, який буде постійно оновлюватись і відображати особисті досягнення [54, с. 114-121].

В Україні поки що домінують інституціональні форми освіти, втім розвиток інформаційних технологій поступово збільшує масову частку неінституціональних форм. Тенденція подальшого переміщення центру тяжіння від формальної до неформальної освіти уможливила висунення пропозиції у «Дорожній карті освітніх реформ (2015-2025)» розробити нормативно-правову базу та механізми визнання в системі загальної середньої, професійної і вищої освіти компетентностей і кваліфікацій, отриманих шляхом інформальної, неформальної освіти та практичної діяльності [126, с. 23].

Дійсно, як зазначає С. Вершловський [67], різноманіття сучасних джерел і засобів, з якими взаємодіє людина, змінює просторові характеристики освіти та розширює її горизонти.

Узагальнюючи отримані висновки про цільові, змістовні і процесуальні характеристики всіх основних ланок освіти, а також

інституційні характеристики всіх рівнів – від дошкільної до професійної – основних і паралельних, базових і додаткових, державних та недержавних, формальних і неформальних, можна зрозуміти, чим відрізняються традиційна система освіти і нова, заснована на сучасній парадигмі неперервності (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Відмінності традиційної та неперервної систем освіти

Аспект аналізу	Традиційна система освіти	Система неперервної освіти
Мета освіти	Орієнтування на підготовку людини для виконання певних функцій у сформованих соціальних і виробничо-економічних умовах. Має справу лише із зовнішніми соціальними ролями, з однобічною людиною, яка розглядається як програмований елемент освітньої системи, що не має свободи вибору, реальних можливостей целепокладання і целездійснення.	Орієнтується на цілісний розвиток людини як особистості, суб'єкта діяльності та спілкування протягом усього її життя, на підвищення можливостей трудової і соціальної адаптації в швидкоплинному світі. Має на меті розвиток здібностей кожної людини, її прагнень і можливостей самотворення, різнобічного саморозвитку.
Зміст освіти	Зміст характеризується поверхневою «енциклопедичністю», перевантаженістю інформаційним і фактологічним матеріалом, часто не пов'язаним із потребами суспільства або запитами самого учня. Виступає як певний обсяг знань, умінь, навичок, які повинні бути міцно засвоєні учнями для подальшого застосування.	Зміст орієнтується на випереджувальний відбиток проблем розвитку суспільства, виробництва, науки, культури, інших сфер соціальної практики. Передбачає наступність і багатоваріантність загальної та професійної освіти, основу яких складають фундаменталізація освіти, посилення уваги до методологічної її складової. Крім самих знань, умінь, навичок до змісту входить сам процес, досвід їх придбання та практичного застосування, шляхи і способи самостійного здобування і пошуку, самоосвіта – «особистісний досвід» як компонент змісту освіти.
Методи і форми освітньої діяльності	Учень – об'єкт одностороннього впливу педагога, чия роль зводиться до дохідливо надання пізнавальної інформації. Домінують інформаційно-репродуктивні методи навчання, що носять описовий характер. Проблемні і практичні методи використовуються більше для ілюстрації і наочності, домінує відтворення зразків минулого досвіду. Переважно використовуються індивідуально-колективні форми організації навчання, за яких кожен учень засвоює матеріал індивідуально, але з однаковим темпом для всієї групи учнів.	Учень є переважно суб'єктом навчального процесу. Педагог виконує функції організатора навчання, покликаний забезпечити індивідуальний підхід у навчанні. Домінують продуктивні, активно-творчі методи навчання, що передбачають діяльність проблемно-практичного характеру, які мають на меті надати досвід самостійного здобування знань. Навчання будується за колективно-індивідуальним принципом, за якого кожен учень має можливість рухатися вперед своїм темпом, засвоюючи необхідний зміст і технології у відповідності з державним освітнім стандартом.
Результат	Індивід, підготовлений лише для виконання певних соціально-виробничих функцій.	Розвиваючись особистість, підготовлена до універсальної діяльності, що має сформовані пізнавальні запити і духовні потреби, здатна самостійно їх задовольняти.

Таким чином, система неперервної освіти розуміється як комплекс державних та інших освітніх установ, що забезпечують організаційну та змістовну єдність і наступність всіх ланок освіти, які спільно та скоординовано вирішують завдання виховання, загальноосвітньої, політехнічної та професійної підготовки людини. *Властивостями системи неперервної освіти* є цілісність, наступність, прогностичність, адаптивність, поступальність, плавність, інтегративність та ін.

У сучасному українському освітньому і науковому просторі ідея неперервної педагогічної освіти отримала широке втілення на законодавчому, науковому, теоретичному, практичному рівнях. Затверджено Концепцію розвитку неперервної педагогічної освіти, у регіонах України створено мережу закладів неперервної педагогічної освіти (Харківська академія неперервної освіти, Херсонська академія неперервної освіти, Київська академія неперервної освіти, Вінницька академія неперервної освіти та ін.), діє наукова школа з проблем творчості і технологій у неперервній освіті (наук. кер. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України С. Сисоєва) тощо. Проблема неперервності педагогічної освіти досліджується в кандидатських і докторських дисертаціях (Т. Десятов [116], І. Капустян [179], Л. Кравченко [215], Н. Мукан [301], Н. Попович [373] та ін.).

Сьогодні отримання педагогічної освіти пов’язане із становленням фахівців різних рівнів кваліфікації, за умови оволодіння відповідними освітніми програмами. Неперервна педагогічна освіта розуміється не лише як послідовне проходження ланцюга закладів педагогічної освіти, але й реалізація індивідуальних освітніх траєкторій конкретною особистістю з метою задоволення її освітніх потреб.

Аналіз поглядів науковців щодо тлумачення принципу неперервності у педагогічній освіті дозволяє виокремити декілька підходів, які є відносно самостійними, однак і частково перетинаються:

– неперервна педагогічна освіта як єдність формальної і неформальної освіти, як створення широких умов для неперервного саморозвитку вчителя, його особистості і професіоналізму;

− неперервність освіти являє собою у найбільш широкому вигляді спрямованість всіх елементів освітньої системи на розвиток цілісної особистості з урахуванням індивідуальності кожної людини;

− ототожнення неперервності педагогічної освіти з її наступністю (характерне здебільшого для методистів, педагогів-практиків і вчених, які здійснюють прикладні дослідження), що передбачає наступність і неперервність педагогічної освіти у загальній і вищій професійних школа;

− ототожнення неперервності педагогічної освіти з її адаптивністю, що забезпечує випускнику педагогічних навчальних закладів більш ефективну адаптацію на ринку праці в мінливих соціально-економічних умовах;

− ототожнення неперервної педагогічної освіти з єдністю загального та професійного компонентів у підготовці вчителя, що покликане забезпечити єдність цілей соціалізації та професіоналізації, розвитку особистісних і професійних якостей, ключових, базових і функціональних компетентностей вчителя.

Узагальнюючи вищевикладене, сутність неперервності педагогічної освіти можна виразити таким чином: неперервна педагогічна освіта – один із провідних засобів реалізації особистісно-орієнтованої парадигми педагогічної освіти, що являє собою систему умов для забезпечення неперервності професійно-особистісного розвитку вчителя, а саме наступність всіх ступенів професійно-педагогічної підготовки та підвищення кваліфікації; єдність формальної і неформальної професійно-педагогічної самоосвіти; єдність загальної (загальнокультурної, загальнорозвиваючої) та професійно-педагогічної освіти; неперервне оновлення всіх елементів системи педагогічної освіти відповідно до мінливих умов життя.

У нашому дослідженні ***неперервну педагогічну освіту*** ми будемо розуміти як *систему, що забезпечує неперервність професійно-особистісного розвитку вчителя у процесі професійно-педагогічної підготовки у системі вищої освіти, удосконалення у процесі післядипломної освіти, самоосвіти, набуття професійного досвіду*.

Отже, поняття «неперервна освіта» можна тлумачити з позиції становлення особистості, освітнього процесу та організаційних структур. Тобто, по-перше, неперервна освіта знаходить своє вираження у багаторівневості і системності освітніх педагогічних структур за рахунок наступності, перспективності і спадкоємності базових складових неперервності освіти. По-друге, освітня парадигма передбачає формування особистості вчителя у контексті випереджувального зростання її можливостей. По-третє, поняття «неперервна освіта» знаходить вираження у змісті, методах і формах підготовки вчителя, які відтворюються в конкретних організаційних моделях, що носять інноваційний характер і являють собою рушійну силу і засіб формування особистості вчителя.

2.2 Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ

Проведений аналіз досліджень, присвячених проблемі формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями, свідчить про те, що спільним для поглядів всіх науковців є уявлення про готовність як результат спеціальної підготовки. При цьому встановлено, що особливості підготовки визначаються специфікою професійної діяльності до якої здійснюється підготовка та специфікою підготовки до професійної діяльності у вищому навчальному закладі та закладі післядипломної педагогічної освіти.

На сьогодні у тлумаченні термінів «підготовка», «професійна підготовка» серед науковців немає єдності.

У «Словнику української мови» поняття «*підготовка*» визначається як запас знань, навичок, досвіду, набутого у процесі навчання, а також практичної діяльності [452].

У педагогічному словнику професійна підготовка тлумачиться як «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**00].

Проте деякі вчені наголошують на тому, що такі характеристики недостатньо увиразнюють специфіку професійної підготовки педагога, і вважають за доцільне розглядати її як систему організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, умінь, навичок і готовності до професійно-педагогічної діяльності.

З'ясуємо основні наукові підходи до підготовки майбутніх учителів початкових класів у педагогічних вищих навчальних закладах.

У педагогічній науці неперервно досліджується професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкових класів як компетентного, здатного до саморозвитку фахівця. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи стала предметом досліджень вітчизняних (Н. Бібік, Л. Бірюк, Н. Козакова, Л. Коваль, О. Кучерявий, С. Мартиненко, І. Пальшкова, Р. Пріма, В. Сухомлинський, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова, Ю. Шаповал та ін.). Підвищена увага до професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у сучасному освітньому просторі в Україні є цілком виправданою. Оскільки саме вчитель початкових класів стоїть у витоків формування особистості нової генерації – ініціативної, самостійної, креативної, з усвідомленим сприйняттям себе і оточуючого світу, розумінням своїх здібностей, цілей і мотивів поведінки, ставлення до себе й інших людей, тобто «суб'єкта» свого життя. Отже, сучасна професійна педагогічна освіта покликана підготувати компетентного педагога, фахівця, який може будувати власну професійну діяльність, основою якої є особистість молодшого школяра.

Л. Хомич зауважує, що вчитель початкових класів у своєму професійному становленні повинен пройти всі освітньо-кваліфікаційні рівні від молодшого спеціаліста до магістра, а основним завданням підготовки вчителя початкових класів є формування суб'єкта професійної діяльності, здатного бачити і творчо вирішувати проблеми педагогічного процесу в спільній діяльності з учнями. Важливими напрямами підготовки сучасного вчителя, на думку науковця, є: соціально-психологічний,

професійно-педагогічний та індивідуально-психологічний, які пов’язані із змістом педагогічної освіти, що складається з трьох циклів дисциплін: світоглядно-культурологічного (гуманітарно-культурного), психолого-педагогічного і фахово-методичного [538, с. 20].

Професійну підготовку вчителів початкових класів С. Мартиненко [272] розглядає як системний, багатовимірний феномен, що має цілісні, ступеневі ознаки і охоплює такі підсистеми: різнорівневе професійно-педагогічне навчання у вищому навчальному закладі (освітньо-кваліфікаційні рівні «бакалавр», «спеціаліст», «магістр»), післядипломну освіту (підвищення кваліфікації, перекваліфікація, самоосвіта, оволодіння додатковими спеціалізаціями). Науковець зазначає, що система професійної підготовки учителів початкових класів передбачає взаємозумовленість, наступність цільових, змістових, технологічних, діагностичних функцій усіх її структурних компонентів. Складові професійної підготовки мають забезпечувати узгоджену взаємодію і виконання функцій кожним учасником цього процесу. Цілісність і варіативність є необхідними умовами розширення і поглиблення підготовки, забезпечення можливості переходу фахівця на новий, вищий рівень професійної компетентності й творчої інтенсифікації цих переходів [272, с. 4-5].

У межах дослідження проблеми підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів в умовах ступеневої освіти Т. Гуменникова виокремлює такі особливості зазначеного процесу в логіці підсистеми «бакалавр – спеціаліст – магістр»: в умовах бакалаврату акценту потребує базово-знаннєва основа творчої реалізації принципу дитиноцентризму; на етапі опанування освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» – актуалізація предметно-фахової, творчої за характером і особистісно орієнтованої за змістом навчально-професійна діяльність з розширенням і зміцненням базово-знаннєвих засад; у процесі навчання в магістратурі – домінування науково-орієнтованої діяльності студентів як суб’єктів особистісно орієнтованої виховної роботи в початковій школі [108, с. 26].

А. Коломієць дотримується думки, що найбільш істотним у неперервній освіті фахівця є саме розвиток його творчих можливостей та виокремлює напрями розвитку системи підготовки творчого вчителя початкових класів: інформатизація освіти, інтеграція змісту освіти, гуманізація, забезпечення наступності і неперервності, розвивальний, діяльнісний характер освіти, активізація навчальної і педагогічної діяльності, надання їй характеру творчого пошуку [200, с. 15]. Погоджуємося із науковцем, що творчий рівень професійної діяльності – необхідна вимога до сучасного фахівця.

На думку Н. Казакової, важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є педагогічна практика, яка спрямована, з одного боку, на закріплення та реалізацію в спеціально створених умовах набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності у школі, з іншого – творчий розвиток та саморозвиток майбутнього вчителя, формування в нього професійно значущих якостей і готовності до інноваційної педагогічної діяльності [176, с. 4].

Дослідники проблеми професійної підготовки вчителів початкових класів підкреслюють, що вона має свої особливості. Так, С. Мартиненко розглядає процес професійної підготовки вчителів початкових класів як педагогічну систему, яка водночас є складовою педагогічної освіти, а її будова і функціонування ґрунтуються на сукупності загальнопедагогічних закономірностей і принципів з властивими їй особливостями, що зумовлюють специфіку процесу підготовки. Ці особливості і специфіка пов’язані перш за все із цілями та *потребами початкової освіти* [272, с. 4-5].

Ця теза є провідним науковим висновком у більшості досліджень (Л. Коваль, І. Пальшкова, Л. Хомич та ін.), присвячених проблемі підготовки вчителів початкової школи. Так, І. Пальшкова зазначає: «Проблеми підготовки вчителів до професійної діяльності не можуть обговорюватися поза межами практики початкової школи, де відбувається їхня діяльність, що реально відповідає на запити суспільства, відтворює особистість учителя у ставленні до дітей, умінні їх навчати і виховувати» [339].

У дослідженні Л. Коваль [197] встановлено, що активізація наукових досліджень щодо підвищення теоретичного рівня початкової освіти, її виховної та розвивальної спрямованості (Д. Ельконін, В. Давидов, Н. Менчинська, Г. Костюк, В. Рєпкін та ін.) відіграла вирішальну роль у створенні спеціальних факультетів, на яких мали готувати вчителів початкових класів з вищою педагогічною освітою, адже раніше це здійснювали педагогічні училища. На підставі цього науковець стверджує, що підготовка майбутніх учителів початкових класів у вищій педагогічній школі України починається з 1956 року. Л. Коваль виокремлює такі основні етапи розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: становлення вищої педагогічної освіти (1956–1971 рр.); удосконалення вищої педагогічної освіти в умовах реформування початкової школи (1972–1984 рр.); оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи впродовж 1985–1995 рр.; професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в сучасних умовах (1996–2011 рр.) [197, с. 45-47].

Удосконалення вищої педагогічної освіти впродовж 1972–1984 рр. відбувалося паралельно з реформуванням шкільної практики (перехід початкової школи на трирічний термін навчання, залучення до навчання дітей 6-річного віку). У зв’язку з новими завданнями перебудовувалася й вища професійна педагогічна освіта: починали впроваджуватись ідеї розвивального навчання, вводилися нові плани, які передбачали підготовку майбутніх учителів початкової школи до навчання й виховання дітей 6-річного віку.

Підготовка майбутніх фахівців у період 1985–1995 рр. відбувалася, по-перше, з орієнтацією на паралельне функціонування двох типів початкової освіти: трирічної і чотирирічної; по-друге, демократичні перетворення в суспільстві спрямовували перебудову вищої педагогічної школи на засадах гуманізму, упровадження інноваційних технологій навчання й виховання тощо; по-третє, економічна криза того часу суттєво загальмувала розвиток інформаційної бази педагогічних університетів,

зумовила різке скорочення оплати педагогічних практик і методичного консультування, що призвело до зниження якості підготовки студентів.

У цей період також починається перехід до багаторівневої педагогічної освіти шляхом впровадження професійної підготовки майбутніх фахівців на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях (бакалавр, спеціаліст, магістр), хоча ці зміни наприкінці ХХ ст. відбувалися складно й непослідовно.

Для періоду 1996–2011 рр. характерними є реформи в системі вищої педагогічної освіти в умовах входження України до загальноєвропейського освітнього простору. У якості результату професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядається не лише засвоєння знань, а й відповідний особистісний розвиток гуманістичних і громадянських цінностей, уміння адаптуватися до мінливих умов, приймати педагогічно обґрунтовані рішення, здатність працювати в умовах вибору різних методик і технологій тощо [197, с. 45-47].

Ретроспективний аналіз теорії та практики професійної підготовки студентів у педагогічних ВНЗ України є важливим джерелом ґрунтовного розуміння сучасних проблем педагогічної освіти, прогнозування тенденцій її розвитку.

Сучасний етап підготовки майбутніх вчителів початкових класів у системі вищої педагогічної освіти пов’язаний, по-перше, з реформою початкової освіти та оновленням програм початкової школи (у 2017/2018 навчальному році в Україні розпочнеться пілотне впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти). Теперішня реформа початкової освіти викликана необхідністю переходу від знаннєвої парадигми до компетентнісної, надання свободи у діяльності вчителя, розвитку зацікавлення і підвищення мотивації учнів у навчанні, поваги до гідності учня, створення умов для саморозвитку і самовираження учнів.

По-друге, вимогами, які висуваються до системи професійного розвитку вчителів, визначеними у програмному документі Міністерства освіти і науки України «Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа». У Концепції серед іншого зазначається,

що «творчому та відповідальному вчителю, який постійно працює над собою, буде надано *академічну свободу*. Учитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. ... Суттєвих змін зазнає *процес і зміст підготовки вчителя*. Учителі вивчатимуть особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [317, с. 16-17].

Підготовка майбутніх учителів початкових класів відбувається у педагогічних вищих навчальних закладах, відповідно до базових програм Міністерства освіти і науки України.

Згідно частини 4 статті 5 чинного Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII, «бакалавр – це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180-240 кредитів ЄКТС» [381].

Після отримання ступеня бакалавра особа має право здобувати ступінь магістра.

На основі аналізу нормативно-правової бази вищої освіти України встановлено, що у структурі сучасної української вищої освіти магістр є ступенем між бакалавром і доктором філософії. Згідно частини 5 статті 5 Закону України «Про вищу освіту», «магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС.

Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків» [381].

Підготовка магістра з педагогічних спеціальностей різних галузей освіти здійснюється у педагогічних академіях, університетах, класичних університетах та інших вищих навчальних закладах. У Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти зазначено, що «професіоналам освітньо-кваліфікаційного рівня магістра присвоюється кваліфікація викладача за першою спеціальністю як таким, що мають поглиблену фундаментальну підготовку, що передбачає можливість їх працевлаштування у вищих і професійно-технічних навчальних закладах та у науково-дослідних установах, а також кваліфікація за другою спеціальністю, спеціалізацією» [206].

Зміст підготовки майбутнього вчителя відображено у нормативних документах системи стандартів вищої освіти. Стандарт вищої освіти — це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності [381].

Донедавна стандарти вищої освіти в Україні були трирівневі: державний, галузеві та стандарти вищого навчального закладу. Державний стандарт освіти — це сукупність норм, які визначають обов'язковий мінімум змісту навчальних програм, вимоги до освітньо-кваліфікаційних (освітніх) рівнів студентів. Галузевий стандарт Державних стандартів освіти базується на державному компоненті, включає до свого складу освітньо-кваліфікаційну характеристику випускника ВНЗ (ОКХ), освітньо-професійну програму підготовки (ОПП). ОКХ детермінує кваліфікаційні *вимоги до професійної діяльності* випускника ВНЗ певної спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня, а також державні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула певний освітній рівень відповідного фахового спрямування. Найбільш важливими виробничими та навчально-розвивальними функціями, які виконує вчитель початкових класів згідно ОКХ бакалавра за спеціальністю 6.010102 «Початкова освіта», є професійно-особистісне самовдосконалення, тобто підвищення рівня

професійної компетентності, педагогічної майстерності через особистісний і професійний саморозвиток; створення умов для розвитку і саморозвитку та саморозкриття дитини за допомогою розвивальних технологій і методик тощо.

Станом на 2017 рік розробляються та проходять громадське обговорення проекти нових Стандартів вищої освіти. На відміну від попередніх, вони розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій [383] і використовуються для визначення та оцінювання *якості змісту та результатів освітньої діяльності* вищих навчальних закладів (наукових установ). Стандарти вищої освіти ґрунтуються на компетентностях випускника (інтегральній, загальних і предметних), а нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти формулюється у термінах результатів навчання (знання, уміння, комунікація, автономія і відповідальність).

Сучасна система вищої педагогічної освіти знаходиться у стані переходу від трирівневої (бакалаврат-спеціалітет-магістратура) до дворівневої (бакалаврат-магістратура). Тому відбуваються суттєві зміни у навчальних планах підготовки фахівців, зазнають суттєвих змін і перегляду зміст навчальних дисциплін і педагогічних практик у зв’язку із збільшенням масової частки самостійної роботи студентів, розвитком дистанційних форм освіти, наданням академічної свободи, ініціативності і відповідальності за результати освіти самому студенту.

Згідно з «Концепцією неперервної педагогічної освіти», зміст педагогічної освіти з відповідних спеціальностей для різних освітніх рівнів передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-комунікаційну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку [206].

Фундаментальна підготовка передбачає набуття студентами теоретичних знань з основ наук відповідної спеціальності та спеціалізації, вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної педагогічної діяльності. Її зміст визначається: фундаментальними навчальними дисциплінами спеціальності та

спеціалізації; навчальними дисциплінами фахового спрямування; навчальними дисциплінами з методик викладання шкільних предметів (навчальних дисциплін вищих навчальних закладів). Вона забезпечується ступеневістю вищої освіти і диференціюється з урахуванням специфіки спеціальностей.

Психолого-педагогічна підготовка складає основу професійної підготовки педагога і передбачає формування глибоких людинознавчих знань, комунікативних вмінь та компетенцій у сфері людських відносин. Реалізація такого підходу здійснюється через вивчення, крім традиційних навчальних дисциплін (дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, загальна психологія, педагогічна і вікова психологія), порівняльної педагогіки, основ педагогічної майстерності, соціальної психології та інших навчальних дисциплін, які визначаються з урахуванням особливостей спеціальності «Початкова освіта».

Методична підготовка передбачає глибоке опанування методиками викладання навчальних предметів початкової школи з використанням можливостей інформаційно-комунікаційних технологій та методик проведення позашкільної і позакласної роботи. Вона забезпечується через діяльність студентів у навчальних закладах, лабораторіях, центрах практичної підготовки, тренінгових та інноваційних центрах шляхом проходження навчальних, виробничих (педагогічних) практик.

Інформаційно-комунікаційна підготовка передбачає вивчення основ інформатики, новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та методик їх застосування у навчальному процесі і здійснюється протягом усього строку навчання.

Практична підготовка передбачає проходження неперервних навчальних та виробничих (педагогічних) практик. Практична підготовка є органічною складовою частиною професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя, має на меті поглиблення теоретичних знань на основі практичного навчання; вироблення у майбутніх педагогів умінь та навичок практичної діяльності в навчально-виховних закладах; формування та розвиток професійно-педагогічних умінь і навичок;

оволодіння сучасними методами і формами педагогічної діяльності, новими прогресивними формами навчання; формування творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності [206].

Зміст соціально-гуманітарної підготовки передбачає поглиблення та професіоналізацію мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно-оздоровчої освіти та її професійно-педагогічне спрямування.

Аналіз наявних концепцій професійної підготовки вчителів (В. Євдокимов [385], І. Гавриш [86], Л. Коваль [197], Л. Кондрашова [204], З. Курлянд [482], О. Пєхота [352], В. Сластьонін [447], Л. Хомич [538] та ін.) дає можливість сформулювати такі узагальнення:

– професійна підготовка усвідомлюється як система, що являє собою єдність змісту, структури, цілей навчання та виховання студентів, способів реалізації набутих знань, умінь, навичок в роботі з учнями;

– професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя передбачає цілеспрямовану діяльність із засвоєння знань студентами, які будуть використані для стимулювання розвитку особистості учня та має забезпечувати підготовку до неперервного професійного розвитку;

– основними напрямами професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя є фундаментальна, соціально-гуманітарна, психолого-педагогічна, методична, інформаційно-комунікаційна, практична підготовка;

– метою і результатом професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя є готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Таким чином, професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи – це складний та цілеспрямований процес оволодіння професійними знаннями і навичками та вмінням використовувати їх як для роботи в школі, так і в науково-дослідній роботі. Сучасна професійно-педагогічна підготовка майбутнього фахівця початкової школи базується на розвитку високого професіоналізму спеціаліста, який ознайомлений із сучасними вимогами до навчально-виховного процесу школи першого ступеня, підготовлений до організації навчання та виховання молодших школярів і спрямований на професійний розвиток і саморозвиток.

2.3 Післядипломна педагогічна освіта як система: функції, структура, зміст, форми

Динамічність соціальних змін, постійне доповнення переліку компетенцій, якими має оволодіти вчитель, постійна трансформація структури професійно-педагогічних знань вимагає постійної перепідготовки вчителя протягом життя з тим, щоб домогтися і зберігати відповідність зростаючому рівню вимог до своєї професії. Стає все більш очевидним, що навчити майбутнього вчителя всього необхідного протягом декількох років його перебування в стінах професійної школи неможливо. Професійна педагогічна освіта має забезпечити лише базову, фундаментальну підготовку вчителя, сформувавши у нього прагнення і здатність постійно поповнювати і оновлювати професійні знання.

Перспективним напрямом соціального і професійного захисту учительського корпусу, який дозволяє критично оцінити набутий досвід, адаптуватися до змін, приймати нестандартні рішення та знаходити можливості для подальшого розвитку і самореалізації є післядипломна педагогічна освіта. Система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів як ланка неперервної педагогічної освіти покликана підготувати працюючого вчителя до усвідомлення нових цінностей і реалізації нових функцій професійної діяльності – сприяння якісній освіті та розвитку особистості, здатної упродовж життя розвивати свій потенціал та забезпечувати стабільне функціонування суспільства. Як справедливо зазначає В. Швидун, «дана галузь освіти, порівняно з базовою професійною, має певні переваги, а саме: вона є менш інерційною і здатна реагувати на швидкі соціально-економічні зміни; має безпосередній двосторонній зв’язок з практикою» [560].

Усвідомлення суті та сучасного положення на шкалі соціальної, економічної й професійної значущості соціокультурного феномену післядипломної педагогічної освіти неможливе без розуміння його походження і розвитку, адже в минулому – коріння теперішнього. Тому здійснимо короткий історичний аналіз становлення післядипломної

педагогічної освіти, який є частиною загального системного аналізу досліджуваного феномену.

Посиленої уваги дослідження проблеми післядипломної педагогічної освіти в Україні набули в останні роки (В. Бондар, Л. Вовк, І. Зязюн, С. Крисюк, А. Кузьмінський, В. Луговий, В. Майборода, Н. Ничкало, В. Олійник, Н. Побірченко, Н. Протасова, С. Сисоєва та ін.). Більшість дослідників констатують, що в сучасній науковій літературі проблеми післядипломної освіти висвітлені фрагментарно. Н. Протасова слушно зауважує: «післядипломну освіту педагогів розглядали переважно на основі традиційних підходів до освіти, запозичених з педагогіки середньої та вищої школи і не усвідомлювали як самостійну педагогічну дисципліну» [386, с. 24]. Однак, найменш дослідженими є проблеми історії післядипломної педагогічної освіти та реальних умов професійно-педагогічної діяльності різних категорій педагогів [412]. Ці проблеми частково знайшли своє відображення у працях вчених, які досліджують питання розвитку освіти дорослих, неперервної освіти, андрагогіки (С. Вершловський [67], Л. Сігаєва [446] та ін.). Серед історико-педагогічних досліджень післядипломної педагогічної освіти слід виділити роботи С. Крисюка [224], А. Кузьмінського [232], Л. Солдунової [460] та ін.

У поглядах сучасних дослідників існують розбіжності щодо витоків післядипломної педагогічної освіти. Так, другий розділ докторської дисертації А. Кузьмінського «Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні» присвячено аналізу процесу становлення та розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні, в якому автор, використовуючи історико-педагогічний та хронологічно-проблемний підходи, висвітлює передумови формування, методологічні й теоретичні основи розвитку системи післядипломної педагогічної освіти. На підставі аналізу архівних документів, матеріалів і літературних та інших джерел А. Кузьмінський зауважує, що «…розвиток післядипломної педагогічної освіти тісно пов’язаний із розвитком освіти в цілому, педагогічної освіти зокрема та практикою роботи педагогічних навчальних закладів» [232, с. 18]. Виходячи з цього науковець здійснює аналіз витоків

системи післядипломної педагогічної освіти розпочинаючи з XVIII ст., коли вперше постала проблема професійно-педагогічної освіти в Україні.

П. Худомінський, досліджуючи проблеми розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у період з 1917 до початку 1980 рр. характеризував цей період, як час, коли цілеспрямована системна робота освітньої галузі сприяла організації повноцінної курсової форми підвищення кваліфікації.

Вперше системно досліджено проблему розвитку і функціонування післядипломної педагогічної освіти в Україні в широких хронологічних межах С. Крисюком. В його дослідженні визначено сутність післядипломної освіти, виявлено й охарактеризовано провідні тенденції її становлення і розвитку в Україні в період 1917–1995 рр., відображено національну специфіку такого розвитку, обґрунтовано періодизацію, окреслено перспективи реформування галузі як складової неперервної освіти. Науковець виокремлює такі етапи розвитку ППО: «1917–1920 рр. – формування окремих елементів системи підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів за різних форм державної влади в Україні; 1920–1930 рр. – формування й розвиток національної системи підвищення кваліфікації й перепідготовки педагогічних кадрів; 1931–1985 рр. – створення унітарної, авторитарної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників відповідно до загальних тенденцій розвитку післядипломної освіти в СРСР; 1985–1992 рр. – становлення системи неперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; з 1992 р. – період становлення національної системи післядипломної освіти» [224, с. 18].

Цілком погоджуємося з Н. Протасовою, яка підсумовує: «в процесі свого становлення та розвитку система післядипломної освіти педагогічних кадрів пройшла кілька етапів від розрізнених аматорських курсів для вчителів до системи з розгалуженою мережею відповідних освітніх установ та закладів, які працюють на основі різних форм власності (державних і приватних)» [386, с. 2]. На всіх етапах розвиток системи обумовлювався соціально-економічними потребами суспільства,

прогресом педагогічної науки і практики, визначенням місця особистості в суспільстві та ролі освіти, реальним визнанням та ставленням до прав людини на вільний і всебічний розвиток, втіленням їх у життя і практику діяльності системи освіти.

У світовому контексті розвиток соціокультурного феномена післядипломної освіти вчителів аналізують Т. Кошманова [213], Г. Кравченко [214], Л. Пуховська [396] та ін. Г. Кравченко виділяє два етапи еволюції. Перший етап (до середини 80-х років XX ст.) характеризується співіснуванням двох підходів – так званої «рюкзачної філософії» (Америка, Велика Британія, Німеччина, Франція та ін.), коли педагогічна освіта, отримана в педагогічному навчальному закладі, вважається достатньою, щоб працювати вчителем упродовж усієї професійної кар'єри, та концепції «освіта упродовж життя» (країни колишнього соціалістичного табору), що передбачає підвищення професійної кваліфікації освітян в умовах післядипломної освіти [214, с. 33]. Другий етап характеризується тенденцією до поступового усвідомлення в розвинених країнах необхідності впровадження універсальної концептуально-організаційної моделі педагогічної освіти як відкритої системи, структура якої включає такі складові: відбір на педагогічні професії, базову педагогічну освіту, вступ до професійної діяльності, підвищення кваліфікації. Провідною ідеєю такої організаційно-структурної моделі педагогічної освіти є підтримка й забезпечення професійного розвитку вчителя на всіх етапах його професійної кар'єри [там само].

Початок XXI ст. визначається розвитком освіти в незалежній Україні, входженням країни в європейський освітній простір. Цей етап характеризується тим, що: закладено основи національної системи післядипломної освіти; на законодавчому рівні визначено філософські та методологічні основи реформування післядипломної освіти з метою реалізації стратегічного курсу держави на інтеграцію до Європейського Союзу, забезпечення входження України в європейський політичний, економічний і правовий простір та створення передумов для набуття нею

членства у ЄС; розвиток післядипломної педагогічної освіти відбувається у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів; здійснюється зв'язок пріоритетних завдань післядипломної педагогічної освіти з процесами глобалізації та інформатизації суспільства; розвивається міжнародне співробітництво; упроваджуються інформаційні технології в післядипломну педагогічну освіту; відбувається посилення функції соціального і професійного захисту вчителів.

Сучасна система післядипломної педагогічної освіти характеризується станом «глибинної трансформації» (В. Олійник) під впливом чинників, які впливають на тенденції її розвитку, а саме: стандартизація, інформатизація, технологізація. Зберігаючи свої надбання, вона нині вписується у світовий освітній простір, що потребує певної уніфікації з освітніми системами різних країн [330, с. 56]. *Місія післядипломної педагогічної освіти*, на думку В. Олійника, полягає в забезпеченні нової якості педагогічних і керівних кадрів освіти, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність у ситуації нестабільності, невизначеності й постійних змін, шляхом створення умов їхнього неперервного особистісного й професійного розвитку впродовж усього життя та інноваційного перетворення всіх елементів системи ППО відповідно до змінних умов [331]. Виконання ж місії ППО можливе за умов модернізації системи на основі нової функціональної моделі та створення оновленої сучасної законодавчої бази з головним документом – Законом про ПО (освіту дорослих), яка б ураховувала європейські тенденції, вимоги, кращі зразки щодо освіти дорослих і специфіку розвитку підготовки та кваліфікаційного зростання фахівців в Україні.

Кризовий стан системи післядипломної освіти підтверджують і результати круглого столу «Професійний розвиток вчителя в XXI столітті та українські реалії післядипломної педагогічної освіти». Учасники обговорення дійшли таких висновків:

– в Україні продовжує існувати «дисфункціональна модель» організації професійного розвитку вчителів, для якої характерним є формалізм, консерватизм, відсутність конкуренції тощо;

− відсутність незалежного експертного оцінювання існуючої системи післядипломної освіти унеможливлює об’єктивну оцінку її ефективності;

− перешкодою для розвитку післядипломної освіти є відсутність тісної інтеграції науки та навчального процесу, відсутність стимуляції створення інноваційних продуктів для системи шкільної освіти;

− для викладацького складу багатьох інститутів ППО характерні схильність до «одноманітності», «примітивізму», вкрай вузьке коло наукових та професійних інтересів, а поява нової парадигми освіти, нових педагогічних та інформаційних технологій спричинила «кризу компетентності» і «кризу розуміння» у значної частини працівників ІППО;

− потрібна нова система післядипломної освіти, яка не буде функціонувати за радянськими принципами рознарядки та добровільно-примусовості, а базуватиметься на принципах свободи вибору та відповідальності за власний вибір особистої траєкторії професійного розвитку; система, яка сприятиме підготовці демократичного вчителя з розвинутим критичним мисленням і самоповагою, здатного до взаємодії в мережі і спроможного вибудовувати партнерські стосунки [388].

У найближчому майбутньому перед системою післядипломної педагогічної освіти стоять серйозні завдання. У «Дорожній карті освітніх реформ (2015–2025)», яку оприлюднено у жовтні 2015 р. у розділі ІІІ «Кадри, професійний розвиток, умови праці» одним із завдань визначено «демонополізувати й урізноманітнити систему післядипломної педагогічної освіти», що передбачає:

− забезпечення професійного розвитку педагогічних та керівних працівників освіти, які передбачатимуть вільний вибір змісту, форм та закладів, що здійснюють підвищення кваліфікації (ПК), обсяг (кількість кредитів) і періодичність;

− проведення інвентаризації наявних та потенційних надавачів послуг з ПК, оцінювання їхньої спроможності та здатності задовольнити очікування/потреби/запити педагогічних працівників, закладів освіти та органів управління освітою;

– запровадження ваучера професійного розвитку вчителя задля забезпечення вибору місця підвищення кваліфікації;

– створення умов для здійснення підвищення кваліфікації педагогічних працівників у формі стажування закладам дошкільної, загальної середньої, професійної, позашкільної освіти, забезпечивши відповідну підготовку висококваліфікованих фахівців цих закладів до такої діяльності тощо [126, с. 53-54].

Отже, еволюція системи післядипломної педагогічної освіти як дзеркало відображає всю українську історію – її злети і падіння, успіхи і невдачі, геополітичну ситуацію і стан суспільства. Сьогодні система післядипломної педагогічної освіти має по-новому усвідомити себе в оточуючому світі: своє місце, роль, позицію, зміст і способи існування.

Розглянемо державне нормативно-правове регулювання даної ланки освіти.

Післядипломна освіта на сьогодні залишається єдиною законодавчо неврегульованою ланкою вітчизняної системи освіти, оскільки прийняття Законів України «Про освіту дорослих» та «Про післядипломну освіту» поки що у перспективі. Проблеми післядипломної освіти унормовуються законами України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про професійний розвиток працівників», «Про зайнятість населення» та інших нормативно-правових актів, а також положеннями Національної доктрини розвитку освіти (2002), Указу Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2012).

Чинним на сьогодні Законом України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII визначено післядипломну освіту як «спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

Післядипломна освіта створює умови для неперервності та наступності освіти і включає:

− перепідготовку – отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду;

− спеціалізацію – набуття особою здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості, в межах спеціальності;

− розширення профілю (підвищення кваліфікації) – набуття особою здатностей виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності;

− стажування – набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності» [381].

У Проекті Закону України «Про післядипломну освіту» термін «*післядипломна освіта*» вживається у більш розширеному значенні: «спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь, інших компетентностей або здобуття іншої спеціальності та професії у межах здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня, яке є обов'язковою складовою професійного росту працівника» [382]. Підкреслимо, що у Проекті Закону наголошується на обов'язковості післядипломної освіти для професійного зростання фахівців. *Система післядипломної освіти* розглядається як «організаційна та функціональна єдність взаємоузгоджених навчальних складових, явищ та процесів, спрямованих на забезпечення безперервності навчання (освіти в продовж життя), зростання та удосконалення освітнього рівня та фахової підготовки громадян відповідно до потреб особи, суспільства та держави» [382]. У статті 8 визначено структуру післядипломної освіти, яка включає підвищення кваліфікації (довгострокове або короткострокове), стажування, спеціалізацію та здобуття наступної вищої або професійно-технічної освіти за іншою спеціальністю у межах здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня.

У галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти підкреслюється, що післядипломна педагогічна освіта педагогічних

працівників є основною формою професійного вдосконалення вчителів, яка здійснюється шляхом підвищення кваліфікації, навчання за спеціалізацією та проходження стажування [206].

В теорії та практиці післядипломної освіти накопичено певний досвід, який дає цілісне уявлення про її функціонування. Основи розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів висвітлено у фундаментальних працях О. Ануфрієвої, В. Бондаря, С. Гончаренка, Г. Данилової, Г. Дмитренка, І. Зязюна, Н. Ничкало, А. Нісімчука, О. Киричука, М. Красовицького, С. Крисюка, А. Кузьмінського, В. Олійника, В. Онушкіна, Н. Протасової, В. Пуцова, Т. Сущенко, П. Худоминського та ін. Філософсько-освітній аналіз трансформації післядипломної педагогічної освіти здійснено В. Пашковим у докторському дослідженні з філософії освіти. У дослідженнях сучасних науковців на різних рівнях здійснюється аналіз процесу професійного становлення і розвитку педагогічних і управлінських кадрів в закладах післядипломної педагогічної освіти. Зокрема, у докторських дисертаціях вітчизняних науковців розглянуто такі актуальні проблеми як: теоретичні та методичні засади підготовки вчителів до конструювання навчальних технологій (Л. Лісіна); теорія і практика формування кадрового потенціалу навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти (Є. Чернишова); теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя (В. Сидоренко); розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів (Т. Сорочан); формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності (О. Мариновська) тощо. В працях Л. Даниленко, А. Зубко, В. Семиченко, Н. Клокар, Н. Поліщук, М. Романенка, Н. Устинової, Т. Хлєбнікової та інших розкриваються питання організації навчального процесу в закладах післядипломної освіти.

Вивчення проблем підготовки вчителів початкової школи в умовах післядипломної педагогічної освіти представлене дослідженнями Н. Бежанової (до формування оцінювальних умінь молодших школярів), О. Варецької (до економічного виховання молодших школярів),

М. Захарійчук (педагогічні спостереження як компонент професійного розвитку), Г. Кравченко (освоєння педагогічних інновацій), Г. Наливайко (розвиток самоосвітньої компетентності вчителів початкових класів) О. Нікулочкіної (розвитку інформаційної компетентності), В. Савченко (умови застосування інноваційних технологій з фізичного виховання), В. Стебної (до громадянського виховання учнів), Л. Сущенко (стимулювання професійного самовдосконалення), І. Титаренко (зміст і форми організації внутрішньошкільної методичної роботи) та ін.

У вітчизняному освітньому просторі усталеним є розуміння післядипломної освіти вчителів як невід'ємної складової системи педагогічної освіти, що «передбачає безперервне фахове вдосконалення педагогічних працівників, забезпечує поглиблення, поширення та оновлення їх професійних знань, умінь і навичок на основі здобутої раніше освітньо-професійної підготовки та набутого практичного досвіду» [214, с. 35]. Тривалий час чинна система післядипломної педагогічної освіти характеризувалася дослідниками як доволі ефективна і така, що певним чином задовольняла потреби держави. Так, С. Крисюк свого часу зазначав, що в Україні сформувалася система післядипломної освіти педагогічних кадрів, яка характеризується наявністю чіткої організаційної структури, упорядкованої сукупності навчальних закладів та методичних установ, основними функціями яких є удосконалення науково-теоретичної і методичної підготовки, професійної майстерності, розширення загальнокультурного рівня працівників шкіл, позашкільних закладів та органів управління освітою [224].

Система післядипломної освіти педагогічних кадрів, яка склалася в Україні, має свою специфіку. Н. Протасова стверджує, що післядипломна освіта педагогів як якісно новий освітній феномен зародилася наприкінці 80-х років XX ст. у системі безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. До цього часу післядипломну освіту педагогів розглядали переважно на основі традиційних підходів до освіти, запозичених з педагогіки середньої та вищої школи і не усвідомлювали як самостійну педагогічну дисципліну [387, с. 11]. Науковець вбачає причини

такого становища у пануванні так званих базово-додаткового та професійно-кваліфікаційного підходів до післядипломної освіти, які розглядали її як другорядну, додаткову і нівелювали особистість фахівця до ролі робочої сили.

Н. Протасова характеризує післядипломну освіту педагогів як складноорганізовану, багатофункціональну, відкриту, відносно самостійну, нелінійну та нестабільну цілісну освітню систему. Ґрунтуючись на висновках О. Чернишова та В. Юрисова про двофазний характер неперервної освіти фахівця, Н. Протасова дотримується позиції, що післядипломна освіта педагогічних кадрів є другою фазою двофазного процесу формування, розвитку та збагачення сукупної культури педагога, на якій відбувається подальший розвиток та збагачення сформованих у процесі вищої педагогічної освіти (на першій фазі) основ сукупної культури педагогічних працівників [387, с. 12]. Цей висновок ми поклали в основу нашого розуміння *неперервної педагогічної освіти як системи професійного становлення і розвитку педагога в університетській та післядипломній освіті*.

Розвиток системи післядипломної освіти педагогів характеризується об’єктивно існуючими, суттєвими зв’язками явищ освіти і суспільного життя. Н. Протасова виокремлює такі закономірні зв’язки: залежність післядипломної освіти як особливого освітнього утворення від сукупності об’єктивних і суб’єктивних чинників суспільного життя; єдність і взаємозв’язок розвитку та збагачення в процесі післядипломної освіти загальнокультурної (загальноосвітньої), фахово-кваліфікаційної та функціональної складових сукупної культури педагога; взаємозв’язок післядипломної освіти педагога з активною самоосвітою, саморозвитком і самовихованням; залежність ефективності післядипломної освіти педагогів від доцільно організованої діяльності та розумно побудованого спілкування в її процесі [387, с. 13].

У дисертаційному дослідженні І. Титаренко аналіз питань післядипломної освіти вчителів лежить у площині розв’язання проблем неперервної педагогічної освіти. У виокремленні складових ППО

дослідниця зайняла позицію, згідно з якою до складу післядипломної педагогічної освіти віднесено магістратуру, аспірантуру, докторантуру, інститути післядипломної педагогічної освіти, підвищення кваліфікації вчителів на різних курсах, здобуття другої вищої освіти, методичну роботу в школі, самоосвіту [483, с. 9]. В цілому погоджуючись із автором втім вважаємо, що приналежність магістратури, аспірантури і докторантури до системи післядипломної педагогічної освіти є дискусійною та характерною більше для розуміння післядипломної освіти у європейській традиції.

У докторському дослідження Н. Протасової на основі структурного аналізу визначено будову системи післядипломної освіти педагогів у складі наступних структурних елементів: підвищення кваліфікації, отримання нової та спорідненої педагогічної спеціальності, отримання кваліфікації відповідно до специфічної функціональної діяльності, додаткова освіта, аспірантура, докторантура, самоосвіта. Зв'язки, які існують між структурними елементами, є системостворювальними, що характеризує систему післядипломної освіти педагогічних кадрів як цілісну та динамічну.

Як і будь-яка система соціального порядку, система післядипломної освіти педагогів проявляється у її *функціях*. Нами виявлено декілька підходів до класифікації функцій ППО: 1) щодо *розвитку професіоналізму* педагогічних працівників виокремлюють освітню, інформаційну, консультативну, дослідницьку, функцію впровадження наукового доробку в практику, експертну, мотиваційну (В. Олійник [332], Н. Протасова [387], В. Руссол [412], Т. Сорочан [464] та ін.); 2) щодо *особистості фахівця* виокремлюють групи зовнішніх та внутрішніх функцій (Н. Протасова) [387]; 3) щодо *освіти дорослого* виокремлюють функції збагачення відносин з оточуючим світом і створення передумов для саморозвитку (С. Вершловський) [66]; 4) щодо відповідності *соціально-політичним й економічним суспільним змінам* виокремлюють аналітичну, прогностичну, інноваційну, рефлексивну функції (В. Олійник) [332].

У дослідженні Н. Протасової з*міст* післядипломної освіти педагогічних кадрів розглядається як єдність загальнокультурного (загальноосвітнього), фахово-кваліфікаційного та функціонального розвитку і збагачення сукупної культури педагога. Структуру змісту розглянуто відповідно особистісної орієнтації сучасної післядипломної освіти та структури особистості [387, с. 16].

Органічними складовими післядипломної освіти є теоретичне і практичне навчання. Теоретичне навчання в змісті післядипломної освіти виконує функції: орієнтира в інформаційному потоці; розвитку мислення педагога; формування та збагачення понятійного апарату фахівця; створення основи для осмислення та аналізу педагогічного досвіду; прогностичну; основи для прийняття рішень; здобуття і вироблення нового знання. Практичне навчання, згідно його суті, виконує функції: розвитку практичного мислення педагога; удосконалення механізмів психіки фахівця; розвитку професійних якостей педагога; надання необхідних умінь та навичок для здійснення професійної діяльності; сприяння набуттю фахівцем педагогічного досвіду; стимулювання та розвитку педагогічної рефлексії.

Педагогічний досвід у змісті післядипломної освіти посідає особливе положення, що пояснюється трьома площинами його існування: як об’єкта вивчення, як предмета вивчення, як предмета набуття. У всіх трьох контекстах педагогічний досвід входить до змісту теоретичного і практичного навчання, що визначає його феноменальне положення в змісті післядипломної освіти педагогів.

Дослідники (О. Нікулочкіна [316], Н. Протасова [387] та ін.) виокремлюють охоплює *два циклічно повторюваних етапи* – курсова і міжкурсова підготовка, що забезпечує неперервність післядипломного освітнього процесу. Курсовий період охоплює перманентне підвищення кваліфікації в інститутах (центрах) підвищення кваліфікації та інститутах (факультетах) підвищення кваліфікації вищих навчальних закладів і його результати фіксуються відповідним документом. Міжкурсовий період охоплює простір між курсами та включає різні форми методичної роботи

(на шкільному, районному і обласному рівнях) та самоосвітню діяльність педагога

У цьому контексті навчання здійснюється поетапно, кожен з яких розрахований на один рік. Перші чотири етапи відповідають щорічному (4 роки) міжкурсовому періоду та складають по 36 годин (кредитів) навчання. Характерною особливістю освіти в цей період виступають активні форми навчання, зокрема: консультації та обмін думками (досвідом) у дистанційному режимі чи режимі on-line, Internet-конференції, спецкурси, семінари-практикуми, тренінґи тощо. П’ятий етап відповідає передатестаційному періоду. Для нього характерними є кваліфікаційно-атестаційні курси за 216-годинною програмою, в тому числі 108 годин (кредитів) в очному й 108 годин (кредитів) у дистанційному режимі. Навчання передбачає ознайомлення педагогічних працівників із новими інноваційними технологіями, участь у семінарах з обміну досвідом, а також розробка та захист власного творчого проекту.

Завдяки таким підходам суттєво змінюється характер діяльності закладів ППО, здебільшого набуваючи ролі супроводу, тьюторської підтримки освітніх програм працюючих педагогічних працівників.

Стосовно ролі самоосвіти у професійному зростанні вчителя у науковців немає єдності. Так, В. Радул вдосконалення організації самоосвіти вважає найефективнішою формою підвищення кваліфікації учителя. Дослідник виходить з того, що підвищення кваліфікації вчителів на курсах дає лише необхідний мінімум знань і якщо не відбувається постійної *самоосвіти*, під час якої учитель цілеспрямовано здійснює самореалізацію, то перепідготовка отримує формальний характер [400, с. 134-144].

Разом з тим В. Дивак вважає, що самоосвіта не здатна повністю задовольнити потреби вчителів у професійному вдосконаленні. Привести професійну компетентність учителів у відповідність із визнаними світовими стандартами, розвивати творчий потенціал, педагогічну майстерність учителів, підвищувати їх інтелектуальний і загальнокультурний рівень покликані професійні методисти. Тому в

Україні сформувалася і функціонує система підвищення кваліфікації вчителів, яка має таку структуру: заклади післядипломної освіти педагогічних працівників, обласні методичні центри (обласний рівень), районні, міські методичні кабінети, центри (районний рівень), методичні об'єднання вчителів у школах (шкільний рівень). На всіх рівнях підвищення професійної кваліфікації вчителів допомогу у науковому, методичному і організаційному забезпеченні цієї неперервної роботи надає методична служба [123, с. 1-2].

Ми будемо дотримуватись думки Н. Протасової про те, що самоосвіта має виключне значення у системі післядипломної освіти педагогів та є, з одного боку основою, підґрунтям, необхідною умовою ефективності, сполучною ланкою усіх підсистем системи післядипломної освіти, що забезпечують неперервність освіти, а з другого – окремою підсистемою системи післядипломної освіти [387, с. 20].

Таким чином, висвітлення етапів становлення і розвитку, сучасного стану, функцій, структури, змісту, форм вищої і післядипломної педагогічної освіти як основних ланок неперервної педагогічної освіти дозволяє перейти до аналізу стану проблеми неперервного формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими.

2.4 Особливості зарубіжного досвіду підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями

З огляду на завдання нашого дослідження вважаємо доцільним здійснити аналіз зарубіжного досвіду підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями у системі вищої і післядипломної педагогічної освіти, що може бути перспективним для вітчизняної системи освіти.

Насамперед слід зазначити, що першою і найбільш впливовою європейською організацією у сфері освіти обдарованих і талановитих дітей є European Council for High Ability (ECHA) – Європейська Рада сприяння розвитку здібностей. Одним із напрямів діяльності ECHA є розробка й запровадження в 1994 р. спеціалізованої навчальної програми

для вчителів у сфері освіти обдарованих дітей, що передбачає присвоєння професійної кваліфікації «спеціаліст з освіти обдарованих» (Specialist in Gifted Education) та видання диплома (ECHA-Diploma) – European Advanced Diploma in Educating the Gifted. Програма передбачає двохрічний курс навчання та включає теоретичну (250 год.) та практичну (250 год.) складові. Схарактеризуємо коротко змістові особливості програми навчання, які відображають вимоги міжнародної громади до компетентностей сучасного фахівця у сфері освіти обдарованих дітей.

Отже, програма передбачає:

– ознайомлення з історією освіти обдарованих у національному й міжнародному вимірах; з термінологічно-понятійним апаратом та актуальними дослідженнями з проблеми обдарованості;

– оволодіння знаннями щодо особливих потреб розвитку обдарованих дітей, зокрема мотивації високих досягнень, особливостей спілкування з однолітками;

– оволодіння сучасними підходами до вимірювання здібностей, найчастіше застосовуваними критеріями й національними особливостями вимірювальних і оцінювальних процедур; технологіями розвитку здібностей не тільки в академічному вимірі, але й у емоційному та соціальному;

– оволодіння сучасними підходами до навчання обдарованих, спеціальними процедурами оцінки результатів навчання; соціальних, емоційних і гендерних аспектів розвитку;

– оволодіння методиками розвитку творчого потенціалу обдарованої дитини, усвідомлення їх можливостей у розвитку творчого мислення та самоактуалізації творчого потенціалу дитини;

– формування навичок розробки, реалізації та консультування програм розвитку здібних дітей для закладів формальної та неформальної освіти, для сімей і державних структур [576].

Загальнонаціональні організації США (Національна асоціація заради обдарованих дітей; Рада з питань особливих дітей) розробили стандарти підготовки вчителів до навчання обдарованих. Згідно цих стандартів,

педагоги, які працюють з обдарованими дітьми, мають володіти знаннями і вміннями, що впорядковуються в такі блоки:

1. Вихідні засади освіти обдарованих.
2. Розвиток та якості обдарованих учнів.
3. Індивідуальні відмінності в навчанні обдарованих.
4. Стратегії викладання.
5. Навчальне середовище та соціальна взаємодія.
6. Мова та комунікація.
7. Планування навчання.
8. Ідентифікація обдарованості.
9. Професійна та етична практика.
10. Співробітництво.

Ці стандарти є орієнтиром для закладів, що готують педагогів та забезпечують підвищення їх кваліфікації. Проте в літературі зазначається, що тепер існує недостатньо даних щодо практичного впровадження цих стандартів [390, с. 68-71].

У США двадцять вісім штатів передбачають сертифікацію вчителів для системи освіти обдарованих, три з цих штатів вважають сертифікацію необов'язковою. Лише три штати як умову сертифікації вимагають ступінь магістра. Тільки один штат передбачає проходження вчителями підсумкового іспиту перед сертифікацією. Сто двадцять п'ять коледжів та університетів в тридцяти штатах пропонують програми підготовки до навчання обдарованих, вісімнадцять штатів мають докторські програми, що фокусуються на освіті обдарованих [390, с. 71].

Департамент освіти штату Нью-Йорк вимагає від вчителів, які навчають обдарованих дітей, відповідний сертифікат, умовою здобуття якого є отримання *на рівні магістратури дванадцяти кредитів* за курси щодо освіти обдарованих. Для отримання сертифікату, що надає право викладати обдарованим, потрібно скласти спеціальний тест, який містить дев'яносто запитань з кількома варіантами відповіді. Найбільше завдань присвячено розвитку та навчанню обдарованих (39 %), 19 % стосується

оцінювання обдарованих учнів, 13 % тестових завдань спрямовано на визначення розуміння обдарованих і талановитих учнів [390, с. 72].

У більшості університетів студенти денної форми навчання протягом семестру можуть вивчати курси на дванадцять або більше кредитів. Деякі програми, що включають менше тридцяти кредитів, передбачають отримання сертифіката, інші, що вимагають не менше тридцяти кредитів — магістерського ступеню [390, с. 74].

Номенклатура курсів, що включені до програм підготовки вчителів до роботи з обдарованими, не уніфікована. Так, коледж Нью-Рошеля пропонує такі дисципліни: «Диференційоване викладання в навчальному середовищі», «Вступ до розвитку таланту», «Розвиток емоційного інтелекту», «Розробка навчальних програм для збагаченого викладання та навчання», «Практикум зі збагаченого викладання та навчання», «Розвиток педагогічних співробітників», «Двічі особливі учні — обдаровані учні з фізичними вадами» тощо [390, с. 74]. Університет Колумбії забезпечує курси: «Сутність і потреби обдарованих учнів», «Обдарованість та інтелект — теоретичні підходи», «Диференційована навчальна програма для обдарованих учнів», «Освіта потенційно обдарованих дітей молодшого віку», «Просунутий практикум з обдарованості» тощо [там само].

Цікавим є досвід Німеччини і Швейцарії. Підготовка магістрів за напрямом «Сприяння обдарованим учням» здійснюється в педагогічному інституті північно-західної Швейцарії. Педагоги отримують професійну кваліфікацію «Спеціаліст з питань освіти обдарованих дітей» та диплом ECHA. Навчання включає три семестри в рамках бакалаврату та підготовку в рамках магістратури. У Німеччині навчання за цією спеціальністю проводиться в Мюнстері.

Дослідницька група з Мюнстера для поліпшення діагностичних і розвиваючих компетенцій педагогічних кадрів пропонує компетентнісну модель, що складається з трьох ступенів:

– базовий ступінь А: теорії обдарованості, симптоми, принципи сприяння тощо;

− компетентнісний ступінь В: результати дослідження обдарованості і консультації батьків в аспектах психологічного розвитку, теорій соціалізації і порівняння культурного рівня дітей;

− компетентнісний ступінь С: засноване на теорії тестів знання генетичних і нейропсихологічних аспектів обдарованості і научуваності; в окремих випадках консультації; планування і проведення підготовчих і посередницьких заходів.

Як зазначає О. Грауманн, практика показує, що в рамках перепідготовки вдається зняти існуючі бар'єри, скласти загальне бачення і розвинути у кожного вчителя – учасника тренінгу установку на зміну умов навчання. Такі заходи підвищення кваліфікації необхідні, оскільки вони йдуть на користь не тільки обдарованим дітям, а й усім учням [103].

У 2006 р. Європейським бюро освіти було здійснено порівняльний аналіз систем підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями у 30 країнах. У результаті було виявлено, що в Австрії, Франції це питання є обов'язковим у підготовці вчителів, а в інших (Велика Британія, Польща, Іспанія, Німеччина) розглядається лише частково. У Франції, Іспанії, Словенії проводяться спеціальні курси для шкільних психологів та педагогів, а в Австрії, Голландії, Португалії, Великій Британії діють державні або приватні центри, що надають допомогу вчителям [48]. У 18 країнах, які брали участь в анкетуванні, учителі можуть добровільно підвищувати свій професійний рівень. Зазвичай, курси з підвищення кваліфікації присвячені методам ідентифікації та видам здібностей учнів, визначенню їхніх освітніх потреб. Термін проведення курсів коливається від кількох днів до кількох місяців, після чого слухачі отримують свідоцтво про закінчення післядипломних курсів.

У Німеччині, Литві, Австрії і Словаччині студенти вивчають проблему обдарованості як окремий предмет, у Греції та Словенії в контексті психологічних предметів. Навчальні програми деяких бельгійських Вищих Шкіл та університетів з підготовки вчителів містять питання здібностей і роботи обдарованими дітьми. У Франції освітня

програма містить рекомендації для вчителів створювати навчальні ситуації, які сприятимуть розвитку здібностей всіх учнів [49].

В Іспанії питання обдарованості здебільшого розглядаються на міжпредметному рівні, в деяких навчальних закладах воно вивчається як окремий предмет. У 2006/07 навчальному році в Ірландії Національна Рада з підготовки та оцінки освітніх програм внесла ряд змін та підготувала спеціальні вказівки для навчальних програм з підготовки вчителів до роботи з обдарованим дітьми.

У Литві прийнята «Стратегія навчання обдарованих дітей» (2005 р.), згідно з якою проблема офіційно включена в навчальні програми та програми професійного вдосконалення вчителів. В Угорщині розвиток обдарованих дітей та молоді належить до основних напрямів педагогічної освіти. У Сполученому Королівстві кваліфікаційні стандарти зобов'язують вчителів до індивідуалізації навчання з метою задоволення потреб всіх учнів, зокрема й обдарованих.

У Польщі існує вищий навчальний заклад – Академія спеціальної педагогіки (м. Варшава), у якому здійснюють спеціальну підготовку педагогів для роботи з обдарованими учнями. Підготовка здійснюється за такими напрямами: „Педагогіка" (спеціальність: „Шкільна педагогіка – педагогіка здібностей"), „Спеціальна педагогіка" (спеціальність: „Педагогіка здібностей і інформатика") [46].

В Угорщині зміст підготовки вчителів регулюється державними нормативними документами, що включають в якості однієї з головних складових знання щодо освіти обдарованих. На університетському рівні вивчаються такі теми: ідентифікація обдарованості; обдарованість та вік; обдарованість та креативність; шкільна програма для обдарованих дітей; співробітництво школи та родини; нереалізована обдарованість в дітей; роль вчителя в освіті обдарованих; окремі сфери освіти обдарованих (спорт, музика, математика тощо); освіта обдарованих у світі. Університети також пропонують навчання за програмою Європейської ради з високих здібностей (ЕСНА). Крім того, школи два-три рази на рік організовують внутрішні програми перепідготовки [390, с. 74].

У системі післядипломної освіти вчителів у країнах Європи пропонуються курси з підвищення кваліфікації, на яких можна отримати інформацію про останні новинки та нововведення в методиці викладання, додаткові знання з укладання авторських програм, розробок і використання на уроках активних методів, знання з психології про індивідуальні людські відмінності та нові методи діагностики обдарованості.

У Бельгії загальноосвітні заклади самостійно організовують курси з підвищення кваліфікації учителів і отримують спеціальне фінансування від держави. У Франції вчителі мають можливість брати участь у різних дослідницьких проектах щодо здібностей. У Латвії професійне підвищення кваліфікації вчителів сконцентроване на підтримці і розвитку індивідуальної творчості та індивідуалізації процесу навчання. В Угорщині (Університет Дебрецена та університет Етвоша Лорана в Будапешті) частиною дворічної програми підвищення кваліфікації є модулі, які закінчуються отриманням професійного диплому (600 годин). У Нідерландах підвищення кваліфікації вчителів здійснюється за рішенням освітньої установи або навчального закладу. У Словаччині викладачі, які бажають працювати з обдарованими учнями повинні мати спеціальну професійну підготовку [48].

О. Бочарова наводить грунтовні результати дослідження досвіду підвищення кваліфікації вчителів на постійно діючих курсах при університеті імені Миколая Коперника (м. Торунь, Польща), в якому було створено Центр освіти і досліджень здібностей. Метою курсів є надання слухачам відповідної інформації, знань і вмінь, які дають змогу ідентифікувати й діагностувати здібності дітей, підтримувати й розвивати дитячі захоплення та інтереси. До програми курсів включено такі предмети, як: філософія творчості й соціологія творчості, психологія творчості й здібностей, окремі питання з психології особистості, соціальна педагогіка, педагогічна інноватика; предмети, що ознайомлюють слухачів з методами діагностики й ідентифікації здібностей, психологічні тренінги, творчі тренінги, техніка самоосвіти, використання комп’ютера у діагностиці й навчанні обдарованих учнів, дистанційне навчання. Загальна

кількість годин навчання складає 300, з яких 1/3 – теоретичні (лекції, семінари), 2/3 – практичні заняття (майстерні, майстер-класи, тренінги). Курси проводять викладачі університету імені Миколая Коперника, які займаються проблемою творчості й здібностей, науковці, які мають власні доробки, та педагоги-практики з досвідом роботи з обдарованими дітьми. Після закінчення навчання кожний слухач презентує авторський проект на щорічній конференції «Теоретичні аспекти освіти обдарованих учнів». Метою таких щорічних конференцій є обмін інформацією й досвідом; проведення майстер-класів, надання консультації спеціалістів центру; видання методичних і наукових публікацій [48, с. 42-46].

Департамент освіти і спорту Поморського воєводства пропонує безкоштовні курси з підвищення кваліфікації вчителів для роботи з математично обдарованими учнями. Програма курсів розрахована на 140 годин і складається з чотирьох модулів: предметний, методичний, психолого-педагогічний, інноваційні технології.

Останнім часом популярності набувають дистанційні курси з підвищення кваліфікації вчителів. О. Бочарова [48] наводить приклад програми курсів у Республіці Польща. Інститут досліджень демократії спільно з Фундацією громадянської країни організовує у межах програми «Допомога школам та позашкільним освітнім установам у реалізації завдань у сфері психолого-педагогічної допомоги» дистанційні курси для вчителів. Метою курсів є систематизація знань про роботу з обдарованими дітьми. Програма курсів розрахована на 30 годин і передбачає такі розділи:

- Поняття дефініції „обдарований учень”. Специфіка навчання обдарованих учнів (6 год.).
- Обдарований учень зі спеціальними освітніми потребами (6 год.).
- Ідентифікація здібностей обдарованих учнів (6 год.).
- Методика роботи з обдарованим учнем (6 год.).
- Співпраця з родиною обдарованого учня (6 год.).

Курси проводяться з використання методів e-learning. Матеріали курсів, терміни консультацій та занять містяться на сторінці Інтернет.

Технічними вимогами до учасників курсів є: комп'ютер з виходом до мережі Інтернет; знання стандартних програм (Word, Adobe Reader); адреса e-mail. Загальні вимоги до учасників курсів: вища освіта. Слухачі отримують свідоцтво про прослуховування і закінчення курсів [48].

Таким чином, аналіз зарубіжного досвіду підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми переконує в тому, що хоча проблема набула особливої значущості в США та країнах Європейського Союзу, втім спеціальна підготовка вчителів до роботи з обдарованими учнями може розглядатися як обов'язкова або необов'язкова. Деякі європейські вищі навчальні заклади, які мають певну автономію, можуть самостійно вирішувати це питання, і у разі потреби, вносити зміни в навчальні плани та програми. Майбутні вчителі у різний спосіб знайомляться з темою обдарованості, дитячих здібностей, творчості, оскільки цей матеріал може вивчатися як окремий предмет або може бути включений до змісту інших предметів (психології, психології творчості, психодидактики). Тому одержані фахівцями результати неоднозначні, що утруднює їх практичне впровадження та вимагає більш грунтовного доначання й поглиблення у системі післядипломної підготовки або додаткового навчання.

Висновки до другого розділу

У розділі розкрито феномен неперервної освіти; висвітлено засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи в системі вищої педагогічної освіти; схарактеризовано функції, структуру, зміст, форми післядипломної педагогічної освіти; здійснено аналіз зарубіжного досвіду підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями.

Здійснений у розділі аналіз тенденцій розвитку професійної педагогічної освіти в Україні підтвердив той факт, що розробка проблеми формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями раніше не виступала об'єктом окремих педагогічних досліджень.

Встановлено, що нині неперервна освіта оцінюється як унікальний механізм виживання людства в інформаційну епоху. Квінтесенцією неперервної освіти є її зверненість до людини, гуманістична сутність мети, спрямованої на розвиток людини, задоволення її нагальних життєвих потреб, що забезпечує кожній людині довгострокові компетенції впродовж всього життя та дозволяє їй залишатися конкурентоспроможним членом суспільства.

Відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED) основними формами неперервної освіти є: формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта.

Встановлено, що неперервна педагогічна освіта являє собою систему, що забезпечує неперервність професійно-особистісного розвитку вчителя у процесі професійно-педагогічної підготовки у системі вищої освіти, удосконалення у процесі післядипломної освіти, самоосвіти і набуття професійного досвіду. Неперервна освіта дозволяє вчителеві отримувати, оновлювати і розширювати компетентності, необхідні для успішного виконання професійних обов’язків та обирати для цього ту освітню траєкторію, яка якнайповніше відповідає потребам особистості й суспільства.

З’ясовано, що у контексті історичного виміру більшість дослідників констатує, що становлення і розвиток професійної освіти вчителів початкових класів нерозривно пов’язаний насамперед із реформами і потребами практики початкової освіти. Сучасний етап підготовки вчителів початкових класів пов’язаний з реформою початкової освіти, яка викликана необхідністю переходу від знаннєвої парадигми до компетентнісної, надання свободи у діяльності вчителя, розвитку зацікавлення і підвищення мотивації учнів у навчанні, поваги до гідності учня, створення умов для саморозвитку і самовираження учнів. У зв’язку з цим переглядається роль вчителя, який сьогодні розглядається не як єдиний наставник та джерело знань, а як коуч, фасилітатор, тьютор, модератор в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Саме тому суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя: пріоритет у змісті

підготовки будуть мати особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологія групової динаміки тощо.

Професійна підготовка майбутніх вчителів усвідомлюється як система, що являє собою єдність змісту, структури, цілей навчання та виховання студентів, способів реалізації набутих знань, умінь, навичок в роботі з учнями, метою і результатом якої є готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності. Основними напрямами професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя є фундаментальна, соціально-гуманітарна, психолого-педагогічна, методична, інформаційно-комунікаційна, практична підготовка. Професійна педагогічна освіта має забезпечити базову, фундаментальну підготовку вчителя, сформувавши у нього прагнення і здатність неперервно поповнювати і оновлювати професійні знання.

Встановлено, що у тлумаченні післядипломної педагогічної освіти українські вчені йшли від «вузького» її розуміння як підвищення кваліфікації вчителів у контексті перманентно оновлюваної шкільної системи, до «широкого» бачення у контексті неперервного професійного і особистісного розвитку педагогів.

В процесі свого становлення та розвитку система післядипломної освіти педагогічних кадрів пройшла кілька етапів від розрізнених аматорських курсів для вчителів до системи з розгалуженою мережею освітніх установ та закладів. На всіх етапах розвиток системи обумовлювався соціально-економічними потребами суспільства, прогресом педагогічної науки і практики, визначенням місця особистості в суспільстві та ролі освіти, визнанням прав людини на вільний і всебічний розвиток. Нині, зберігаючи свої надбання, система післядипломної педагогічної освіти України вбудовується у світовий освітній простір.

Післядипломна освіта являє собою спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки шляхом поглиблення, розширення і оновлення професійних знань, умінь, навичок або отримання іншої спеціальності на основі набутого раніше освітнього рівня та практичного

досвіду. Вона створює умови для неперервності та поетапності освіти, розвитку потенціалу фахівця, задоволення вимог господарської системи у кваліфікованих кадрах і включає перепідготовку, спеціалізацію, розширення профілю, стажування.

У розділі здійснено аналіз зарубіжного досвіду підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми. Зясовано, що хоча досліджувана проблема набула особливої значущості в США та країнах Європейського Союзу, втім спеціальна підготовка вчителів до роботи з обдарованими учнями може розглядатися як обов'язкова або необов'язкова. Деякі європейські університети можуть автономно вирішувати це питання, і у разі потреби, вносити зміни в навчальні плани та програми. Майбутні вчителі у різний спосіб знайомляться з темою обдарованості, оскільки цей матеріал може вивчатися як окремий курс або може бути включений до змісту інших навчальних дисциплін. Тому одержані фахівцями результати неоднозначні, що утруднює їх практичне впровадження та вимагає грунтовного доначання й удосконалення у системі післядипломної або додаткової освіти.

РОЗДІЛ 3
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

3.1 Методологічні підходи до формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями

Методологія педагогіки як галузь наукового пізнання виступає в двох аспектах: як система знань і як система науково-дослідницької діяльності. При цьому маються на увазі два види діяльності – методологічні дослідження та методологічне забезпечення. Завдання перших – виявлення закономірностей і тенденцій розвитку педагогічної науки у її зв’язку з практикою, принципів підвищення якості педагогічних досліджень, аналіз їх понятійного складу і методів. Забезпечити дослідження методологічно – означає використати наявні методологічні знання для обґрунтування програми дослідження та оцінки його якості. Названими відмінностями обумовлено виокремлення двох функцій методології педагогіки – дескриптивної, тобто описової, яка передбачає також і формування теоретичного опису об’єкта, і прескриптивної – нормативної, що створює орієнтири для роботи педагога-дослідника.

У даному розділі буде здійснене визначення методологічних засад формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти, що забезпечить усвідомлення суті проблеми та дозволить обґрунтувати концептуальні засади формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти.

У побудові методологічної бази дослідження проблеми формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в

системі неперервної педагогічної освіти ми виходили з того, що різноманітні методологічні підходи до вивчення цього процесу можуть повноцінно взаємодіяти, не лише без протиріччя, але й із взаємодоповненням, розширенням і коригуванням один одного, виокремлюючи у якості предмету вивчення різні сторони досліджуваного феномену. Це положення є підґрунтям для виокремлення провідних ідей дослідження на філософському, загальнонауковому, конкретнонауковому і технологічному рівнях методологічного знання.

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні необхідно враховувати кардинальне оновлення методологічного підґрунтя педагогіки в умовах широкого і відкритого діалогу між представниками різних соціально-філософських шкіл і гуманістичних течій суспільно-педагогічної думки, що виявляється в розумінні сучасної реальності як епохи глобальних якісних змін основ суспільного життя і свідомості. Визначаючи методологічну основу дослідження, враховувався той факт, що наука може розвиватися тільки в тому випадку, якщо вона поповнюється новими знаннями. Об’єктивність отриманого знання залежить, перш все, від вибору методології дослідження.

Визначення методологічного апарату детерміноване складністю завдання розробки і обґрунтування науково-методичної системи формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в умовах неперервної педагогічної освіти, оскільки під час розв’язання даної проблеми предметом наукового дослідження є як глибинні, не чітко виявлені, складно вловимі процеси так і багатоманітні і складні комплекси. Чіткість і визначеність методологічних принципів і методологічних положень дозволить отримати обґрунтовані, системні і конкретні педагогічні і методичні рекомендації, створять підґрунтя для дослідження цієї складної і багатоаспектної проблеми. Тому вважаємо доцільним використання у якості орієнтиру і методу наукового пошуку багаторівневу методологію. У педагогічній науці така методологія розроблена і успішно використовується.

Методологія (від грецького μέθοδος (*методос*) – дослідження, відстеження) означає сукупність способів, прийомів і операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, тобто шлях пізнання. Аналіз наукових робіт у сфері методології (В. Гершунський, В. Гмурман, В. Загвязинський, В. Краєвський, І. Лернер, О. Новіков, В. Полонський, М. Скаткін, В. Сластьонін, Г. Щедровицький та ін.) показав, що існують різні позиції щодо розуміння методології взагалі і педагогічної методології зокрема. У найбільш широкому значенні методологію розуміють як вчення про організацію діяльності (О. Новіков) [320]. Із загальнофілософських позицій методологія визначається як вчення про принципи побудови, форми, способи, методи, прийоми, засоби науково-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності (І. Блауберг, Е. Юдін) [30; 567]. Методологія педагогіки найчастіше трактується як теорія методів педагогічного дослідження, а також теорія для створення освітніх і виховних концепцій.

Видатний методолог В. Щедровицький підкреслював, що методологія певного дослідження не дає конкретних знань про предмет цього дослідження [565]. Однак від методологічних позицій дослідника залежить вибір методів дослідження.

У структурі методологічного знання розрізняють ієрархію рівнів: філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий і технологічний (за Е. Юдіним). Перші три рівні методології забезпечують відповідність педагогічного дослідження системі цінностей сучасного суспільства (перший рівень); найбільш ефективним шляхам вирішення соціальних проблем (другий рівень); тенденціям розвитку педагогічної науки (третій рівень). Четвертий рівень забезпечує технологічну реалізацію концептуальних засад дослідження, сформованих за допомогою перших трьох рівнів методології [567, с. 112].

Кожен рівень методології представлений певними науковими підходами. *Підхід* у тлумачних словниках означає «йти з під чого-небудь», тобто бути підґрунтям чого-небудь. Сучасна вітчизняна і зарубіжна педагогіка визнає, що методологічний підхід не лише закладає модель

авторського бачення, розуміння і інтерпретації явищ, фактів і подій у педагогіці, а й виступає науковим підґрунтям цілісного аналізу її об’єкту, визначає кут зору на логіку й етапи його розвитку, регламентує відбір й інтерпретацію фактологічного матеріалу, закладає параметри оцінки досліджуваних педагогічних явищ тощо [30]. Аналіз робіт з філософії і методології науки показав, що категорія «підхід» розглядається як одне з методологічних понять поряд з такими категоріями як «метод», «програма», «алгоритм». Всі вони є способами опису процедур наукової діяльності, які ведуть до отримання наукового знання. Найчастіше дослідники пов’язують поняття підходу з фіксацією певної спрямованості дослідження, його цільовою орієнтацією, які у сукупності визначають його загальну стратегію.

До тепер, підкреслює Є. Ушаков, в філософії науки немає єдності щодо того, які підходи вважати провідними, як і немає усталеної класифікації підходів [492, с. 167]. Тенденцією кінця XX – початку XXI ст. стало чітке прагнення до методологічного синтезу. Багато складних і надскладних об’єктів вивчаються сучасною наукою за допомогою поєднання декількох підходів. Аналіз сучасних дисертаційних досліджень показав, що методологія розвивається у декількох напрямах: синтетичному; інтегративному (так, наприклад, системний підхід інтегрується з акмеологічним, аксіологічним, синергетичним, що уможливлює поліаспектне дослідження однієї і тієї ж проблеми); рівневому.

Філософський рівень методології визначає вихідні погляди на сутність досліджуваного явища через основні закони і принципи сучасних концепцій пізнання.

Вони ґрунтуються на класичній (XVII–XIX ст.), некласичній (до 80-х рр. XX ст.), постнекласичній (кінця XX – поч. XXI ст.) парадигмах, які презентують відповідні пізнавальні моделі вирішення філософського питання співвідношення частини й цілого та специфіки в ньому досліджуваного явища або процесу.

Постнекласична парадигма наукового пізнання, обрана нами в якості загальнофілософського підґрунтя, розкриває нові небокраї рефлексії над об'єктом дослідження. Відповідно до її визначальних концептів, об'єктом нашого наукового інтересу є професійно-педагогічна підготовка вчителя початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти, в якому формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями є проблемою, зумовленою «людським виміром» перебігу соціокультурних і природних процесів.

Загальнофілософські засади дослідження проблеми підготовки вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями у контексті постнекласичної парадигми утворені ідеями холізма і коеволюції, які формують сутнісні ознаки розуміння підготовки вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями як процесу, зумовленого критеріями людиновимірності освітніх явищ і процесів. У нашому дослідженні основними підходами постнекласичної парадигми є: холістичний, побудований на світоглядному синтезі всіх знань щодо цінності цілісного розвитку людини; коеволюційний, представлений гуманітарним принципом взаєморозвитку людини й середовища.

Термін «холізм» (від грецького ὅλος – цілий, увесь, цілісний) є багатозначним і вживається для окреслення органічного підходу до аналізу явищ (R. Miller) [602, с. 54]. Холізм, у даному контексті, є ідеєю про те, що властивості системи в будь-якому аспекті її вивчення не можуть визначатися як сума її компонентів. Натомість, система, як окреме ціле визначає поведінку її частин.

Концепція холістичної (комплексної, цілісної) освіти заснована на визнанні того, що індивід самоідентифікується, пізнає мету та сенс життя через ланцюг зв'язків із суспільством і оточуючим світом на основі таких цінностей як співчуття, духовність, мир. Цілісна (холістична) освіта намагається побудувати навчання відповідно до законів природи, де все мінливе, однак взаємопов'язане.

Людиноцентрована парадигма сучасної вітчизняної освіти орієнтує освітні системи на осягнення реально існуючої, конкретної людини в її

цілісності й унікальності. На підставі цих системних властивостей *холістичний і коеволюційний* підходи розкривають цілісність, системність і комплексність як об'єктивні характеристики професійно-педагогічної підготовки вчителя початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти.

Загальнофілософський рівень методології дослідження проблеми дозволив виявити соціокультурну обумовленість проблеми формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти.

3.1.1 Загальнонауковий рівень методології дослідження формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями

Загальна методологія науки являє собою теоретичні концепції, які застосовуються у більшості наукових дисциплін. Другий рівень методології визначає принципи дослідження, аналіз системи основних категорій, понять, концепцій. У нашому дослідженні загальнонауковий рівень методології дослідження представлений системним, синергетичним і діяльнісним підходами. Співвіднесення даних підходів з формуванням готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями спочатку вимагає виявлення суті цих методологічних підстав.

Системний підхід – універсальний інструмент методології наукового пізнання, який широко використовується у багатьох сферах науки. Системний підхід як окремий напрямок виник в епоху наукової революції початку XX ст., а інтенсивно увійшов у педагогічну науку в період 70-х років XX ст., який називають періодом «системного бума». Саме в цей період з'являється значна кількість публікацій, присвячених застосуванню системного підходу до аналізу педагогічних явищ і процесів (С. Архангельский, В. Беспалько, Б. Бітінас, Б. Вульфов, М. Данилов, В. Загвязинський, В. Краєвський, Н. Кузьміна, О. Куракін та ін.). Результатом системного бума виявилось народження всередині

системного підходу множини теорій і концепцій, які і до цього часу не об’єднані цілісною методологією системного підходу, не дивлячись на надії вітчизняної системології щодо створення загальної теорії систем [228].

Формування готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями як об’єкт дослідження належить до складних явищ, структура яких емпірично не спостерігається і тому складно доступна для безпосередньої декомпозиції. Однак таку процедуру можна здійснити шляхом теоретичного моделювання на основі *системного підходу* як загальнонаукового дослідницького підходу (В. Беспалько, І. Блауберг, Л. Даниленко, В. Лазарєв, Ю. Марков, С. Мітін, Г. Парсонс, В. Пікельна, В. Садовський, П. Третьяков, Т. Шамова, Е. Юдін та ін.).

Ідея системного підходу не нова. Як відомо, основи системного підходу стосовно до суспільних явищ були розроблені К. Марксом, в області біології – Ч. Дарвіном, в галузі хімії – Д. Менделєєвим. Значний вплив на розвиток системного підходу здійснила кібернетика, що виникла спочатку як наука про управління в живих і механічних системах.

Питання про системний підхід у дослідженні педагогічних явищ свого часу поставили М. Данилов, В. Ільїн, Ю. Конаржевський, Ф. Корольов та ін. На основі системного підходу в педагогіці здійснюється багато досліджень. За допомогою нього, зокрема, показано єдність історичного і логічного в педагогіці, обґрунтовано багато наукових концепцій: розвивального навчання, формування узагальнених знань і умінь тощо [62].

Системний підхід – це, перш за все, сукупність методів пізнання, дослідження і конструювання дійсності, спосіб пояснення природи аналізованих об’єктів. Хоча у науці до цього часу немає однозначного трактування сутності системного підходу, за ним закріпився статус як загальнонаукового методологічного підходу. Реалізація системного підходу до педагогічних об’єктів передбачає розробку засобів їх аналізу і синтезу як систем.

Системний підхід характеризується певною сукупністю понять. Їх класифікацій існує доволі багато. Наведемо тут схему, запропоновану

О. Ланге і доопрацьовану Е. Юдіним, згідно з якою виокремлюється дві групи понять системного підходу [567, с. 157-158]:

I	II
діючий елемент	вхід і вихід
зв’язки	рівновага
система	стабільність
структура	саморегуляція

В основі системного підходу лежить ідея *системи* – упорядкованої, структурованої сукупності елементів [491, с. 181]. «Система» є метанауковим, визначальним поняттям. Його витоки сягають стародавніх часів. У перекладі з грецької «система» означає ціле, складене з частин, або поєднання частин у ціле. Іншими словами, система – це ціле, що складається з пов’язаних між собою елементів. Згідно визначенню, яке пропонується для використання у педагогічних дослідженнях, система – це сукупність елементів та їх зв’язків, які утворюють певну, здатну до функціонування, цілісність.

Система досліджується як єдиний організм з урахуванням внутрішніх зв’язків між окремими елементами і зовнішніх зв’язків з іншими системами і об’єктами. Елементи, що належать до системи – це частини або компоненти системи. При цьому елементи (частини) нерозривно сплітаються і функціонують як єдине ціле. Кожен елемент, кожна підсистема працюють заради спільної мети, що стоїть перед системою в цілому. Властивості, що дають можливість описувати систему кількісно – істотні характеристики елементів або системи в цілому. Зв’язки – це те, що з’єднує елементи і властивості в системному процесі в ціле. Передбачається, що зв’язки існують між усіма системними елементами, а також між усіма підсистемами.

Система характеризується ознаками цілісності, ієрархічності, структуризації, множинності, системності. *Цілісність* дозволяє розглядати систему як єдине ціле и водночас як підсистему для більш вищих рівнів. Одні дослідники вважають властивість цілісності притаманною будь-якій системі. Інші ж вважають цілісність системи певним етапом її розвитку. *Ієрархічність* – це сукупність елементів системи, кожен з яких має певне

значення і підпорядкований іншим елементам або сам підпорядковує собі інші елементи. *Структуризація* – це об'єднання різних елементів системи в окремі підсистеми за певними ознаками. *Множинність* передбачає використання множини різних моделей для опису кожного елементу і всієї системи в цілому. *Системність* за своєю суттю об'єднує всі інші властивості, оскільки означає, що кожний об'єкт може мати всі ознаки системи.

Педагогічні системи відрізняються своєю складністю. Складність їх обумовлена, з одного боку, формальним різноманіттям елементів, зв'язків, функцій, можливих шляхів розвитку (наприклад, освітніх відносин). З іншого боку, педагогічна дійсність характеризується безліччю елементів, які слабко формалізуються та які або неможливо відобразити в теоретичних системах, або їх відображення умовне і не повністю адекватне дійсності.

Педагогічні системи характеризуються також як: «реальні (за походженням); соціальні (за субстанційними ознаками); складні (за рівнем складності); відкриті (за характером взаємодії з оточуючим середовищем); динамічні (за ознакою змінюваності); вірогідні (за способом детермінації); цілеспрямовані (за наявністю цілі); самокеровані (за ознакою керованості)» (В. Олійник) [329].

Отже, сутність *системного підходу* полягає в тому, що досліджувані явища розглядаються як системи, які мають певну будову і закони функціонування; компоненти системи відносно самостійні, але не ізольовані, знаходяться у постійному розвитку і русі, до того ж взаємодія елементів системи визначає її структурну будову і забезпечує стійкість.

Системний підхід, як правило, реалізується у трьох аспектах:

- морфологічному, коли докладно розглядаються елементи системи, (морфологія системи);
- структурному, який дозволяє встановлювати взаємозв'язки між елементами системи;
- функціональному, за якого система вивчається з позиції її взаємодії із «зовнішнім середовищем».

Морфологічний аспект: характер поставлених задач у нашому дослідженні вимагає розчленувати предмет дослідження на окремі частини або елементи, які його складають. Розчленування предмету дослідження тимчасово порушує його цілісність, абстрагує від нього. В залежності від мети дослідження розчленування може бути різним. Будь-яку конкретну структуру неможливо однозначно визначити доти, доки не обрано спосіб декомпозиції систем (формальна теорія М. Тода і Е. Шуфорд). Вчений розчленовує явище, яке вивчає мисленнєво і, як говорять М. Тода і Е. Шуфорд, концептуально. Здійснюється акт пізнання структури предмету. Але в результаті явище як цілісність у свідомості вченого припиняє своє існування. Абстрагування від цілісності неминуче у будь-якому структурному аналізі. Але далі задача полягає в тому, щоб відновити цілісність шляхом синтезу досліджуваних частин. Зазначимо, що для сучасної методології науки структурне трактування пізнавального акту типове. Воно виявляється більш широким, ніж, наприклад, класичний підхід, в основі якого лежить причинно-наслідкове пояснення явищ.

Структурний аспект: дозволяє встановлювати взаємозв'язки між елементами системи. Під час аналізу формування готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями важливо виявити взаємозв'язок між елементами, характер відносин між ними. Тоді множину пов'язаних і діючих елементів називають системою, а сукупність зв'язків між елементами визнається як структура.

Функціональний аспект: для опису цілісності системи, як справедливо відзначає Ю. Марков [274], важлива не стільки ступінь автономності системи, скільки принципова можливість визначити її стан по відношенню до зовнішнього середовища. До того ж, хоча середовище певним чином впливає на формування готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями як системи, вивчення структури здійснюється у заданих умовах «система-середовище». Формально середовище «присутнє» як набір параметрів, що визначаються незалежно від структурних характеристик системи. Дійсно, структурні зв'язки до певної міри стійкі, інваріантні відносно різноманітних зовнішніх впливів.

У результаті цих перетворень здійснюється ніби відтворення структурних відносин. Отже, головна сутність структурного аспекту полягає у тому, що він проводиться з позиції внутрішнього аспекту системи, з вичленовуванням її елементів, морфології.

Розповсюдження системного підходу в педагогіці обумовило необхідність виокремлення «елементарної клітини» як першого кроку гносеологічної програми системного дослідження: якщо прагнути розглядати об'єкт вивчення як систему, то необхідно вивчити його склад, виокремивши елементи – найменші частини системи, які зберігають її цілісні властивості. Як справедливо стверджують І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдін: «у будь-якому явищі необхідно віднайти його першооснову, ті вихідні «цеглинки», з яких воно складається; тому проблема складності – є проблема зведення складного до простого, цілого до частини, і якщо ми не знаємо вихідного атому, простого елементу, то це лише ознака слабкості нашого пізнання» [30, с. 6]. Під час реалізації системного підходу дослідника цікавлять не тільки елементи системи як такі, але й їх місце і роль у функціонуванні та розвитку системи, її характеристик, тобто елементи уявляються як необхідні і достатні для існування даної системи. Це дозволяє вивести дослідження виключно системологічних характеристик педагогічної системи на більш високий рівень теоретичного узагальнення.

Вирішуючи завдання визначення одиниці теоретичного аналізу, ми враховували наступні вимоги до виокремлення елементів, наведені в роботах із загальнонаукової та педагогічної системології (І. Блауберг [30], В. Краєвський [216], О. Новіков [320], В. Садовський [466], Е. Юдін [567] та ін.):

– під час дослідження об'єкта як системи опис елементів не носить самодостатній характер, оскільки елемент описується не як такий, а з урахуванням його місця в цілому – *принцип цілісності*;

– елемент має бути мінімальною цілісністю даної системи, незалежно від того, відомо чи невідомо суб'єкту про можливості подальшого поділу цієї цілісності на складові частини – *принцип мінімуму*;

− елементи в межах однієї системи не повинні включати один одного – *принцип ієрархічності*;

− неможна змішувати елементи різних системних видів одного й того ж об'єкта в один ряд; виокремлювані елементи мають бути однієї модальності, тобто одного рівня абстракції – *принцип співставлення*;

− сукупність виокремлених елементів має бути необхідна і достатня для відтворення цілісності властивостей системи – *принцип повноти складу*.

Системний підхід до процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти дозволяє розглядати його, з одного боку, як підсистему цілісної системи неперервної педагогічної освіти; з іншого – як багатоаспектну систему, що включає комплекс взаємодіючих підсистем, які у сукупності взаємозв'язків забезпечують сформованість готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями:

− підсистему формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями у процесі навчання в бакалавраті, спеціалітеті та магістратурі як складових вищої педагогічної освіти;

− підсистему формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями у процесі післядипломної педагогічної підготовки, що передбачає синтез курсової і міжкурсової підготовки та самоосвіти вчителів.

Отже, системний підхід виявився методологічною базою дослідження в цілому та для цілісного уявлення організації та внутрішнього змісту формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти в сукупності істотних елементів та їхніх взаємозв'язків.

Втім, використання системного підходу в якості методологічного підґрунтя орієнтує на аналіз формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями як керованої, замкненої, лінійної за структурою організації системи, що суперечить уявленню про

педагогічну систему як відкриту, нелінійну, нерівноважну, складноорганізовану систему.

Висвітлення формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями як відкритої системи можливе з позицій синергетичного підходу, який є більш високим рівнем рефлексії проблеми складного.

Синергетичний підхід. В останній третині XX століття в філософії науки і техніки накопичився значний дослідницький матеріал, який дає підстави зробити висновок про те, що сучасна наука перебуває на стадії радикальної трансформації, переживає якісно новий етап свого розвитку, який може бути названий «постнекласичним». Це стосується науки в цілому, зокрема, і гуманітарних та соціальних наук, а не лише природничих або технічних. Дослідники стверджують, що істотними характеристиками науки нового етапу є зміна об'єктів дослідження: ними стають складноорганізовані, багаторівневі, відкриті системи, що еволюціонують, нелінійно розвиваються, володіють багатоваріантністю можливих сценаріїв розвитку [104].

Постнекласична наука відкриває і досліджує світ нестабільних явищ, передбачуваність і керованість яких дуже обмежена. Філософська інтерпретація нового типу об'єктів привела до появи цілого ряду понять і категорій, за допомогою яких стало можливим наближення до більш адекватного осягнення реальності. Сьогодні неможливо аналізувати складні процеси і явища, не використовуючи мову синергетики. Як зазначає Ю. Наріжний, «нелінійні активні середовища», «порядок і хаос», «нестійкість», «незворотність», «біфуркація», «флуктуація», «дисипативні структури», «коеволюція», «глобальний еволюціонізм», «нелінійність», «відкрита система», «спонтанність» – стали розпізнавальним знаком, своєрідним паролем не тільки нового методу пізнання, а й нового типу мислення, нового типу ментальності [306].

Виникнення в 70-х роках нового міждисциплінарного напряму – синергетика – науки про активні нелінійні середовища, в яких розгортаються процеси самоорганізації (І. Пригожин, Г. Хакен), було

пов’язане з революційним відкриттям детермінованого хаосу («порядок з хаосу»), яке істотно змінило фундаментальні уявлення про Універсум, його елементи і рівні організації. Синергетика виходить з розуміння розвитку як неперервного чергування хаосу і порядку.

Творцем синергетичного напряму і винахідником терміну «синергетика» є професор Штутгартського університету Герман Хакен. Термін походить від грецького «synergeia» («син» – сприяння, співробітництво, співдружність, «ергос» – дія) і перекладається як «енергія спільної дії». За Г. Хакеном, синергетика займається вивченням систем, що складаються з великої кількості частин, компонентів або підсистем, які складним чином взаємодіють між собою. За задумом професора Г. Хакена синергетика покликана відігравати роль метанауки, яка помічає і вивчає загальний характер закономірностей і залежностей, які окремі науки вважали «своїми». Тому синергетика виникає не на стику наук, а, за словами Ю. Данилова, «вилучає системи, які представляють для неї інтерес, з самої серцевини предметної області окремих наук і досліджує ці системи, не апелюючи до їх природи, своїми специфічними засобами, що носять загальний характер у відношенні до окремих наук» [114, с. 71]. Втім Н. Мальцева зауважує, що «відволікаючись від природи системи ми можемо втратити саму систему», тому апеляція до природи системи необхідна, оскільки «синергетична модель буде давати адекватний реальності результат тільки в тому випадку, якщо природа системи хоч якоюсь мірою відповідає методології синергетичного підходу» [261, с. 9].

Методологічна перевага синергетики у порівнянні з іншими теоріями полягає в тому, що останні аналізують процеси упорядкування та організації під специфічним дослідницьким кутом зору. Так, наприклад, класична соціологія і кібернетика акцентують свою увагу переважно на проблемах стійкості і рівноважності систем, а, отже, їх керованості; теорія соціальної ентропії – на ролі нерівноважності у формуванні соціального порядку. Предметом вивчення синергетики є системи, що самоорганізуються. Самоорганізація – це процес упорядкування частин та

елементів системи в просторі і в часі за рахунок їхньої внутрішньої узгодженої взаємодії (на відміну від організації, під якою мається на увазі те ж саме, але під впливом зовнішнього фактора). Предметом вивчення синергетики є всі етапи універсального процесу самоорганізації як процесу еволюції порядку – його виникнення, розвитку, самоускладнення і руйнування, тобто весь цикл розвитку системи в аспекті її структурного упорядкування [104].

Іншими словами, синергетику можна вважати найбільш повною, інтегральною теорією порядку і хаосу, оскільки вона досліджує різні рівні порядку і прояви різної ролі хаосу на цих етапах порядкоутворення. З використанням ідей синергетики, по-перше, стає очевидним, що складноорганізованим системам не можна нав'язувати шляхи їх розвитку; по-друге, синергетика свідчить про те, що будь-яка складноорганізована система має, як правило, не єдиний, а безліч власних шляхів розвитку, що відповідають її природі; по-третє, синергетика демонструє, що хаос може виступати механізмом самоорганізації і самодобудовування структур, видалення зайвого. Таким чином, синергетика може виступати в якості методологічної основи для прогностичної та управлінської діяльності в сучасному світі, вона орієнтована на пошук певних універсальних законів еволюції відкритих нерівноважних систем будь-якої природи.

Синергетичний принцип нелінійності розглядається як можливість несподіваних змін напрямку протікання процесів. У такій ситуації нелінійності «очікуй неочікуваного» розвиток відбувається через випадковість вибору шляху, а сама випадковість зазвичай не повторюється знову. Якщо відбувається зміна відкритого нелінійного середовища, то це призводить до переструктуризації поля можливих шляхів еволюції середовища. Прогнозування майбутніх ситуацій, станів складних систем є важким завданням. У нелінійному середовищі майбутнє визначає сьогодення, впливає зараз, існує в сьогоденні.

Синергетичний підхід до розуміння закономірностей природи пов'язаний з працями І. Пригожина, Дж. Ніколіса, І. Стенгерс, Г. Хакена та ін. Проблеми дослідження процесів самоорганізації систем різної

природи висвітлювалися у працях Л. Антипенка, С. Нікольського, Ю. Плюскіна, С. Ситька, Я. Солов'я та ін. Значення синергетичних методів і підходів до проблем еволюції в соціальних системах знайшло своє відображення у поглядах К. Бейлі, М. Моїсєєва, Дж. Скотта, О. Субетто, Ю. Яковця.

У сучасній методології гуманітарних наук виявлені риси, властиві природничим наукам, і, навпаки, в сучасному природознавстві виявлені риси гуманітарних наук. У першу чергу це пов'язано з групою парадигм, які досліджують соціальні явища в контексті цілісності та розвитку, а також з еволюційними парадигмами. Це дає підставу припускати можливість вироблення таких методологічних підходів, які в єдиному контексті будуть описувати як природні, так і «людиновимірні» явища.

Методологія синергетики була розроблена в сфері природничо-наукового знання. Тому застосування синергетики у «чистому вигляді» в гуманітарних науках зустрічає певні труднощі і навіть, на думку окремих дослідників (Н. Мальцева та ін.), є недоцільним. Насамперед тому, що немає можливості побудувати чітку теорію, яка б відповідала «людиновимірним» явищам, а також з причини термінологічної проблеми. Синергетика оперує специфічними поняттями, в тлумаченні яких немає єдності як у самій синергетиці, так і в гуманітарних науках. Для гуманітарної сфери необхідно інтерпретувати зміст понять синергетики, щоб дійти згоди або зафіксувати незгоду з приводу того, що ми маємо на увазі під використаними термінами. Ця інтерпретація, зазначає О. Гребенюк, не може бути однозначною, тому перенесення понять з природничої області в гуманітарну є серйозною проблемою для використання синергетики в гуманітарному знанні [104, с. 4]. Цей процес виявляє прагнення синергетики до синтезу природничонаукового і гуманітарного знання.

Досліджуючи проблему виявлення можливостей і меж методологічного сприйняття синергетики у гуманітарних науках, Н. Мальцева робить висновок, що «синергетична модель буде давати адекватний реальності результат тільки в тому випадку, якщо природа

системи хоч якоюсь мірою відповідає методології синергетичного підходу» та висуває такі критерії для пошуку кордонів застосування синергетики в тій чи іншій галузі знання: по-перше, необхідно визначити, чи існують у досліджуваному явищі системи, що самоорганізуються, хоча б умови для їх виникнення. По-друге, виявити основні структурні елементи цих систем і проаналізувати, чи можливо ці компоненти розглядати як параметри порядку системи і визначити, за якими показниками можна оцінити ступінь їх зв'язності і взаємного впливу один на одного. По-третє, розглянути, як окремі синергетичні принципи проявляються в тому чи іншому досліджуваному явищі. За умови позитивної відповіді на зазначені питання є можливість побудувати синергетичну модель даного явища. В іншому випадку говорити про синергетику як методологію даної сфери, вважає Н. Мальцева, недоцільно [261, с. 8].

Можливість застосування синергетичного підходу до педагогічного об'єкту обумовлена аналізом накопиченого досвіду в педагогіці і психології. Раніше предметом наукового аналізу процесів у педагогічній системі виступали здебільшого стійкі, повторювані педагогічні факти і закономірності. Тепер педагогічна наука стала включати до сфери своєї уваги фактори випадковості і непередбачуваності, що дало можливість розвитку її прогностичної складової. Очевидним стає системоутворюючий характер ідей теорії самоорганізації: освіта постає органічною частиною суспільства, тобто світу, що розвивається за єдиним сценарієм.

Синергетика, як вважає В. Сластьонін, дозволяє методологічно підсилити процес формування особистості як суб'єкта діяльності, надавши закінченого вигляду наступним важливим принципам її функціонування:

- центр навчально-виховного процесу – особистість учня;
- учень як суб'єкт освіти і виховання у навчально-виховному процесі займає активну позицію;
- свобода самовираження особистості в освітньому середовищі;
- пошук індивідуальної стратегії саморозвитку;

• актуалізація принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості та навчання [447].

Дослідники вказують, що синергетика як методологічний принцип у педагогічній діяльності дозволяє посилити процес формування особистості як суб'єкта власного розвитку, оскільки синергетичні принципи дозволяють інакше розглядати проблему розвитку. Також необхідне усвідомлення того, що педагогічні системи є синергетичними за своєю природою і функціями, їм не можна нав'язувати те, що вступає в протиріччя з їх внутрішнім змістом і логікою розгортання внутрішніх процесів. Для таких систем можливий лише «… вірогідний опис, і ніяке припинення знання не дозволить детерміновано передбачити яку саме структуру обере система» [439, с. 27]. Як зазначають Б. Вульфов і В. Іванов, педагогічний процес – це вид нерівноважної системи, за результатами він ймовірний, і в цьому – джерело його саморозвитку.

Отже, синергетична концепція, з нашого погляду, дозволяє по-новому розкрити науково-педагогічне знання, орієнтує на багатовимірність, поліфонічність (альтернативність і варіативність) пізнаваних процесів, виявлення в них недостатньо розкритих станів, визнання значної ролі випадковості в їх розвитку.

Таким чином, відповідно до критеріїв застосування синергетичного підходу можна припустити, що до процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями як об'єкту наукового дослідження можливо застосувати підстави синергетичної парадигми: як відкрита нерівноважна система, процес формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями володіє певним ступенем нестійкості, саморозвитку та самодобудовування.

Синергетичний підхід дозволяє розглядати формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями як процес, який значною мірою самоорганізується, ґрунтується не на прямих причинно-наслідкових зв'язках, а протікає неоднозначно, процес, обумовлений множинними внутрішніми і зовнішніми впливами: закономірними і випадковими, передбачуваними і стихійними, впорядкованими і хаотичними.

Діяльнісний підхід ґрунтується на теоретичних положеннях концепції Л. Виготського, О. Леонтьєва, Д. Ельконіна, П. Гальперіна, які розкривають основні психологічні закономірності процесу навчання і виховання, структуру освітньої діяльності учнів з урахуванням загальних закономірностей онтогенетичного розвитку дітей і підлітків. Діяльнісний підхід виходить з положення про те, що психологічні здібності людини є результатом перетворення зовнішньої предметної діяльності у внутрішню психічну діяльність шляхом послідовних перетворень (принцип інтеріоризації – екстеріоризації). Таким чином, особистісний, соціальний, пізнавальний розвиток учнів визначається характером організації їх діяльності, в першу чергу навчальної.

Діяльнісний підхід орієнтує не тільки на засвоєння знань, а й на способи цього засвоєння, на зразки та способи мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу дитини.

Діяльнісний підхід вважається однією з педагогічних стратегій, які «увійшли до золотого фонду педагогічної культури. Сутність його у тому, що виховання школярів будується на основі діяльності, яка їх формує» [141]. Це положення має давню традицію. Ще А. Дістревег відзначав, що знання і уміння «не можуть бути надані або повідомлені. Будь-хто бажаючий до них долучитися, має досягнути це власною діяльністю» [124].

Провідною категорією діяльнісного підходу є діяльність. В. Давидов зазначав, що «розвиток являє собою відтворення індивідом видів діяльності, які історично склалися» [113], тому простір спільної діяльності учасників освітнього процесу є умовою їх ефективного розвитку. Про значення діяльності як засобу ідентифікації і формування людини писав С. Рубінштейн: «Суб’єкт у своїх діяннях, актах творчої самодіяльності не лише виявляється і проявляється; він в них створюється і визначається. Тому, за тим, що він робить, можна визначати те, що він є; напрямом його діяльності можна визначати і формувати його самого» [410].

Встановлення суті поняття «діяльність» пов’язане з виявленням суті діяльності як форми активності. Діяльність – це процес, «за допомогою якого реалізується те чи інше ставлення людини до навколишнього світу –

інших людей, до завдань, які ставить перед нею життя» [410]. За Е. Юдіним, змістом діяльності, як форми активності, є «... доцільна зміна і перетворення цього світу на основі наявних форм культури» [567, с. 268].

Суттєвими ознаками діяльності є активність, цілеспрямованість, усвідомленість, предметність, результативність.

Аналіз діяльності здійснюється на трьох рівнях: генетичному, динамічному, структурно-функціональному. У генетичному плані вихідною формою будь-якої людської діяльності є спільна діяльність, а механізмом розвитку психіки людини є інтеріоризація. Під час інтеріоризації відбувається перетворення зовнішньої спільної діяльності у внутрішню індивідуальну діяльність. Аналіз діяльності в динамічному плані передбачає вивчення механізмів, що забезпечують рух самої діяльності (надситуативна активність, установка). Структурно-функціональний аналіз діяльності залежить від аспекту (філософський, психологічний тощо), з якого розглядається діяльність. З точки зору філософської традиції в діяльності виокремлюють: суб'єкт, об'єкт (предмет), засоби, процедури і результат. Засоби та процедури утворюють те, що називають «змістом діяльності». З точки зору психології в структурі діяльності виокремлюють мотиви, дії, операції, результат.

Таким чином, знання основних положень діяльнісного підходу дозволяє більш ефективно працювати з об'єктами і процесами, що належать до складу освітніх систем різного рівня.

В системі професійної освіти діяльнісний підхід набуває нового сенсу. У процесі професійної підготовки відбувається постійне збагачення змісту діяльності на основі моделі діяльності фахівця, що включає опис системи його основних функцій, проблем і завдань, предметних і соціальних компетентностей. Діяльнісна модель підготовки фахівця передбачає постійну трансформацію видів діяльності (А. Вербицький). Спочатку студент опановує досвідом навчально-пізнавальної діяльності академічного типу, де моделюються дії фахівців, обговорюються теоретичні питання і проблеми. Далі освоюється досвід квазіпрофесійної діяльності шляхом моделювання умов, змісту та динаміки реального

виробництва, відносин зайнятих у ньому людей, використовуючи такі активні форми, як ділова гра, мозкова атака тощо. Під час навчально-професійної діяльності студенти опановують реальним досвідом виконання прикладних досліджень, науково-технічних розробок. Трансформація змісту діяльності завершується набуттям досвіду професійної діяльності у процесі виробничої практики [64].

Методологічне обґрунтування проблеми дослідження з позицій діяльнісного підходу орієнтує процес формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями на залучення вчителів до різних видів діяльності з метою набуття необхідних новоутворень для пошуку, відбору і навчання обдарованих учнів.

2.1.2 Конкретнонауковий рівень методології дослідження формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями

Конкретнонауковий рівень методології детермінує процес дослідження з опорою на аналіз сучасних підходів, теорій, систем, закономірностей, принципів, які є специфічними для тієї чи іншої конкретної науки.

Особлива увага, яка приділяється останніми роками ***компетентнісному підходу,*** обумовлена, як стверджують науковці (Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Зимня, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева, А. Хуторський та ін.), по-перше, загальноєвропейською, та й світовою, тенденцією інтеграції, глобалізації світової економіки і, зокрема, процесами гармонізації «архітектури європейської системи вищої освіти» [202]. Поряд із універсалізацією перетворень у галузі ступенів, циклів навчання, забезпечення академічної мобільності студентів і викладачів, міжнародного визнання ступенів, системи освітніх кредитів і їх впровадження, Болонський процес пропонує і певну термінологічну уніфікацію [368; 402]. Це стосується термінів компетентність/компетенція.

По друге, необхідність впровадження компетентнісного підходу в систему освіти визначається зміною освітньої парадигми «ЗУН» – парадигми результату освіти, орієнтованої на ієрархію знань, умінь, навичок, методик їх формування, контролю і оцінки, на парадигму *CBE* (*competence-basededucation) – освіту, орієнтовану на вільний розвиток людини, на творчу ініціативу, самостійність, конкурентоздатність, мобільність майбутніх спеціалістів* [156].

Компетентнісний підхід в рамках Болонської угоди визначає необхідність засвоєння випускниками вищої школи універсальних компетенцій, які дозволять студентам стати мобільними в сучасному світі, вибирати траєкторії свого професійного зростання, знаходити своє місце в освітньому середовищі для творчої самореалізації. У світовому науковому співтоваристві він позначений як методологія, що визначає якість вирішення педагогічних проблем (В. Байденко, Ю. Давидов, Р. Діас, М. Рижаков, В. Філіппов та ін.), шлях досягнення якості освіти (А. Бермус, Н. Селезньова, А. Суббето та ін.), механізм забезпечення ефективності в діяльності викладача (В. Адольф, Т. Ісаєва, В. Марєєв, А. Маркова, В. Сластьонін та ін.), технологія, що створює освітню систему і модель випускника вищої школи (Н. Борисова, В. Кузов, М. Чоханова та ін.), процес розвитку здібностей, що забезпечують мобільність випускників ВНЗ (Н. Єфремова, А. Хуторський, Є. Юсеф, І. Зимня та ін.).

Концептуальна ідея компетентнісного підходу полягає в розробці ключових компетенцій, які охоплюють професійні, особистісні, соціальні, гуманітарні сфери, що дозволяють випускнику вищої школи вирішувати безліч практичних, дослідницьких і особистісних проблем. Для сучасного вчителя початкових класів потрібно освоєння таких компетенцій, які забезпечили б йому можливість роботи з розвитку здібностей і обдарувань школярів, самостійно розвивати своє позитивне педагогічне «Я», рефлексувати результати своєї педагогічної діяльності тощо.

*Компетентнісний підхід розглядається як п*ідхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах *компетентностей*, тобто у реалізаційних здатностях фахівця [202].

Під час аналізу компетентнісного підходу закономірно виникає питання співвідношення понять «компетентність» і «компетенція», оскільки в залежності від інтерпретації цих понять та їх співвідношення, залежить розуміння змісту й самого компетентнісного підходу. Не претендуючи на повний аналіз всіх понять, наведемо деякі характерні думки з цього приводу. Також у нашому дослідженні ми оминаємо наукові дискусії щодо підстав для виокремлення різноманітних видів компетентностей/компетенцій, їх класифікації, які з них є ключовими тощо. Вважаємо, що ці питання потребують окремого дослідження.

Згідно І. Зимньою, існує два варіанти тлумачення співвідношень понять «компетенція/компетентність»: вони або ототожнюються, або диференціюються [156].

Розуміння різниці між поняттями «компетенція» і «компетентність» було закладене вже у 60-х роках минулого століття, коли поняття «компетенція» було запропоноване Н. Хомським у 1956 р. (Массачусетський університет) у загальному контексті відносно теорії мови, трансформаційної граматики. Як відзначив тоді Н. Хомський, існує фундаментальна різниця між *компетенцією* (знанням своєї мови) і *вживанням* (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях). Вживання, за Н. Хомським, пов’язане з мисленням, з навичками, тобто з досвідом [154, с. 13].

В. Хутмахер (Walo Hutmacher) на симпозіумі у Берні (1996) «Ключові компетенції для Європи» відніс поняття «компетенція» до ряду таких понять, як «уміння», «компетентність», «здатність», «майстерність», вказав, що поняття «компетенція» ближче до поля «знаю, як», ніж до поля «знаю, що», і услід за Н. Хомським підкреслив, що «використання є компетенція в дії».

У доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта: прихований скарб» (1997) Жак Делор сформулював «чотири стрижні, на яких грунтується освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити», чим, по суті, визначив глобальні компетентності [117, с. 37].

У цьому широкому контексті трактування компетенції/компетентності у світі продовжилися дослідження їх змісту. Науковці стали підкреслювати, що поняття компетентності ширше ніж поняття знання, або уміння, або навички, воно поєднує їх в собі, хоча не є простою сумою знань, умінь, навичок. Це поняття дещо іншого смислового порядку і містить також мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову складові. Поступово розуміння сутності і співвідношення даних категорій уточнювалося [469].

З позиції І. Зимньої, компетенції – це певні внутрішні, потенційні психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми дій, системи цінностей і ставлень, які потім виявляються у компетентностях людини [157].

Ще у 1990 році Н. Кузьміна, А. Маркова виділяли чотири-п’ять їх видів професійної компетентності. Так, професійно-педагогічна компетентність, за Н. Кузьміною, включає спеціальну і професійну методичну, соціально-психологічну, диференційно-психологічну компетентність [231, с. 90].

В. Шадриков акцентує увагу на тому, що термін «компетенція» позначає інтегровані характеристики якості підготовки випускника, категорії результату освіти. А компетентність В. Шадриковим розуміється як володіння певними знаннями, навичками, життєвим досвідом, що дозволяють судити про що-небудь, робити або вирішувати що-небудь [556].

А. Хуторський визначає компетенцію як «сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, засоби діяльності), які задаються відносно певного кола предметів і процесів», і є необхідними для якісної продуктивної діяльності відносно них. Компетентність, на думку дослідника, – це володіння людиною відповідною компетенцією, включаючи її особистісне ставлення до предмету діяльності, тобто компетентність – це стала особистісна якість або сукупність якостей фахівця і мінімально необхідний досвід діяльності у заданій сфері [544].

На думку Е. Зеєра, компетентність передбачає не стільки наявність значного об'єму знань і досвіду, скільки уміння актуалізувати накопичені знання і уміння в потрібний момент і використати їх у процесі реалізації професійних функцій [154].

Отже, у сучасній науці накопичено вже достатньо обґрунтованих визначень сутності понять «компетентність» і «компетенція» та їх співвідношення.

У «Національному освітньому глосарії: вища освіта» наведені такі визначення понять «компетентність» і «компетенція»: «*Компетентність / компетентності (Competence, competency / competences, competencies)*: за проектом Тюнінг Європейської Комісії, це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою. Компетентності покладені у основу кваліфікації випускника. Компетентність (компетентості) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями. *Компетенція / компетенції (Competence, competency / competences, competencies)*: надані (наприклад нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових та інших прав і обов'язків. Слід розрізняти поняття компетенції / компетенцій від компетентності / компетентностей як набутих реалізаційних здатностей особи» [309, с. 32-33].

У Концепції «Нова українська школа» зазначається, що нові освітні стандарти будуть ґрунтуватися на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (2006) та наводиться визначення компетентності як динамічної комбінації знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [317, с. 10]. У документі визначено 10 ключових компетентностей, необхідних для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та

працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя: спілкування державною і рідною мовами, спілкування іноземними мовами, математична компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя [317, с. 11-12].

Таким чином, аналіз та узагальнення вищенаведених поглядів науковців на сутність і співвідношення категорій компетенція/компетентність дозволяє зробити висновок, що, вочевидь, професійна компетентність майбутнього вчителя – це інтегративний показник якості освіти, який являє собою комплексний ресурс особистості, що забезпечує можливість майбутньому вчителеві ефективно взаємодіяти з освітнім простором і який залежить від необхідного для цього комплексу професійних компетенцій.

У процесі наукових пошуків ми з'ясували, що для психолого-педагогічних досліджень характерним є тлумачення категорій «компетентність» через «готовність» і навпаки. Наведемо окремі погляди науковців:

- компетентність є сукупністю взаємопов'язаних особистісних якостей (знання, уміння, навички, здібності, ціннісно-смислові орієнтації) та готовності до їх використання у певній діяльності (А. Хуторський);
- поняття професійної компетентності педагога виявляє єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності і характеризує його професіоналізм (В. Сластьонін);
- готовність до професійної діяльності як новоутворення майбутнього педагога є фундаментом його професійної компетентності; професійна педагогічна компетентність – своєрідна зона найближчого (або віддаленого) розвитку педагогічної готовності (Ю. Сенько);

- компетентність – це ситуативна категорія, яка виявляється у готовності до здійснення будь-якої діяльності у конкретних професійних ситуаціях (Ю. Фролов, Д. Махотін);
- професійна компетентність майбутнього вчителя – це кумулятивна готовність, здатність та досвід виявлення сукупності компетенцій у професійній діяльності; готовність вчителя до професійної самореалізації містить загальнокультурні, загальнопрофесійні, професійні і спеціальні компетенції, які складають професійно-педагогічну компетентність вчителя (В. Осколкова);
- професійна компетентність може бути визначена як готовність фахівця до професійної діяльності; з іншого боку, готовність до здійснення професійної діяльності виражає рівень сформованості базових професійних компетенцій як складових професійної компетентності майбутнього вчителя (Т. Гуцан);
- професійна компетентність – єдність теоретичної готовності педагогічно мислити і практичної готовності педагогічно діяти (А. Міщенко);
- професійна компетентність – індивідуально-інтегральна якісна характеристика суб'єкта діяльності, цілісний стан і готовність особистості до її здійснення (Ю. Койнова);
- компетентність – найвищій ступінь готовності (О. Боровков).

Дослідники проблеми співвідношення категорій компетентність/компетенція/готовність роблять спроби усвідомити сутність цих освітніх феноменів у їх взаємозв'язках. Так, Н. Кобзар констатує, що «компетенцію» визначають як складову компетентності, а «компетентність» … є проявом готовності» та «… компетентність визнають поняттям з ширшим значенням ніж готовність. Поняття «готовність до діяльності» розглядають як аспект компетентності, що містить у собі певний комплекс компетенцій» [164]; Т. Садова схиляється до думки про те, що «і готовність і компетентність є інтегральним багаторівневим особистісним новоутворенням, яке характеризує ступінь підготовленості до діяльності» [421]; Т. Гуцан стверджує, що «рівень

компетентності і його змістове наповнення виражаються через набір ключових компетенцій, які свідчитимуть на користь сформованості чи несформованості готовності фахівця до здійснення професійної діяльності» [111].

Намагаючись виокремити спільне і відмінне у досліджуваних поняттях, автори зазначають, що «… дані поняття перебувають у тісному взаємозв'язку, адже готовність забезпечує базис для формування компетентності, однак не підміняють одне одного, оскільки готовність характеризується стійкою мотивацією й налаштованістю на діяльність, а компетентність базується на досвіді» (Н. Кобзар); «…поняття «готовність до професійно-педагогічної діяльності» і «професійно-педагогічна компетентність» знаходяться у тісному взаємозв'язку, однак найчастіше термін «готовність до діяльності» науковці пов'язують з процесом професійно-педагогічної підготовки, а компетентність розглядають як результат педагогічної освіти» (Т. Садова).

С. Вітвицька зазначає, що у тлумаченні понять «компетенція → компетентність → готовність → майстерність → професіоналізм» можна простежити взаємозв'язок, взаємозалежність, поступове нарощування та розширення знань, умінь, навичок, збагачення ерудиції, вдосконалення якостей та властивостей особистості вчителя, педагога [73].

Ми погоджуємося із висновками А. Деркач та О. Селезньової, які підкреслюють: готовність до діяльності та професійна компетентність взаємопов'язані діалектично. З одного боку, компетентність як ступінь відповідності людини вимогам професії формується протягом професійного життя на основі сформованої готовності до діяльності, тобто компетентність в даному випадку можна розглядати як накопичений досвід успішного здійснення діяльності, що підтверджує високий рівень готовності до неї. З іншого боку, готовність до діяльності як цілісний прояв внутрішньої активності особистості у подоланні внутрішніх протиріч і творчої реалізації планів і програм діяльності входить до структури професійної компетентності і може розглядатися як компонент, який забезпечує актуалізацію накопиченого досвіду успішного здійснення

діяльності, що підтверджує високий рівень професійної компетентності [121, с. 25].

У якості резюме щодо проблеми понятійної тріади «компетентність-компетенція-готовність» зазначимо, що численні приклади демонструють спроби систематичного використання даних категорій як засобу осягнення результату підготовки фахівця до професійної діяльності. На нашу думку, категорія готовність охоплює весь сенс професійної підготовки, торкаючись також понять компетентність і компетенція, які в свою чергу, є базисними поняттями освіти. Якщо компетенції є складовими компетентності, як результату освіти, а компетентність виявляється у готовності, як результаті професійної підготовки, то готовність до професійної діяльності є фундаментом професійної компетентності і містить систему професійних компетенцій. В цьому виявляється їх взаємообумовленість та єдність.

Отже, генезис і еволюція категорій, які належать до понятійної тріади, відображає діалектику розвитку освіти.

У контексті компетентнісного підходу формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями *ми розглядаємо як процес, спрямований на формування комплексу компетенцій, що відповідають змісту* мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивно-особистісного компонентів готовності та є фундаментом його професійної компетентності у роботі з обдарованими учнями.

Компетентнісний підхід за своєю сутністю є особистісно центрованим, оскільки вимагає «трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об’єктивно, для «всіх» учнів (студентів), на суб’єктивні надбання одного учня (студента), що їх можна виміряти» [203]. Іншим науковим підходом, який стверджує орієнтацію на особистість як на мету, суб’єкт і результат педагогічного процесу та впритул наближається до компетентнісного підходу є ***особистісно орієнтований підхід***.

Перехід до нової особистісної парадигми – провідна тенденція сучасної освіти та в цілому педагогічної свідомості суспільства наприкінці ХХ-го сторіччя. Знаннєво-просвітницька парадигма, що панувала в освіті

протягом багатьох століть, вичерпала свої можливості, оскільки функція освіти далеко не зводиться до знаннєвого насичення людини. Особистісна парадигма протистоїть централізації і однаковості в освіті, екстенсивному зростанню обсягу знань при скороченні «простору» осмислення і рефлексії.

Поворот освіти до особистості обумовлений загальною кризою технократичної цивілізації, яка дала поштовх до усвідомлення абсолютної цінності особистості, незалежно від її функціональної значущості, відповідності будь-якій політичній або ідеологічній моделі (Н. Алексеев, Ш. Амонашвілі, І. Бех, В. Серіков, І. Якиманська та ін.).

Створення умов, які сприяють тому, щоб при засвоєнні будь-якого компонента змісту освіти розвивалася сфера особистісних функцій індивіда – так у найбільш загальному вигляді можна визначити мету особистісно орієнтованої педагогічної діяльності.

У 90-ті роки XX століття у вітчизняній педагогіці і педагогічній психології з'являються роботи методологічного характеру, в яких обґрунтовується необхідність і можливість розвитку особистісно орієнтованої освіти. У роботах Н. Алексеева, Є. Бондаревської, В. Загвязінського, С. Кульневича, О. Ткаченко, І. Якіманської та ін. ґрунтовно висвітлені філософські та психолого-педагогічні аспекти особистісно орієнтованої освіти. Водночас в освітній простір України проникають і завойовують популярність ідеї гуманістичної психології та педагогіки, розробниками яких є зарубіжні вчені У. Глассер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Сатир та ін. Ці та інші дослідження поклали початок обґрунтуванню особистісно орієнтованої освіти.

Розглянемо основні поняття, принципи та способи педагогічної діяльності на основі особистісно орієнтованого підходу. До основних понять особистісно орієнтованого підходу належать «індивідуальність», «особистість», «суб'єкт», «суб'єктність», «Я-концепція», «вибір» тощо.

Провідною метою особистісно орієнтованої освіти у вищій школі є забезпечення особистісного розвитку кожного суб'єкта навчального процесу, визнання за ним права на самовизначення та самореалізацію, а в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи.

Особистісно орієнтоване навчання у вищій школі ґрунтується на певних принципах: пріоритет індивідуальності, самоцінності студента, який є суб'єктом навчального процесу; співвіднесення освітніх технологій на всіх рівнях освіти із закономірностями професійного становлення особистості; визначення змісту освіти рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і майбутньої професійної діяльності; випереджувальний характер освіти, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього фахівця; визначення дієвості освітнього закладу організацією навчального середовища; врахування індивідуального досвіду студента, його потреби в самореалізації, самовизначенні, саморозвитку [533].

За таких умов відбувається гармонійне формування і всебічний розвиток особистості майбутнього вчителя, повне розкриття його творчих сил, набуття неповторної індивідуальності.

Технологічний арсенал особистісно орієнтованого підходу, на думку Є. Бондаревської, складають методи і прийоми, що відповідають таким вимогам, як: діалогічність; діяльнісно-творчий характер; спрямованість на підтримку індивідуального розвитку учня/студента; надання йому необхідного простору, вибору змісту і способів навчання і поведінки [42]. До даного арсеналу більшість педагогів-дослідників [28; 42; 352; 543] включають діалог, ігрові та рефлексивні методи і прийоми, метод створення ситуації успіху, методи створення ситуацій індивідуального та колективного вибору, а також способи фасилітації та педагогічної підтримки особистості в процесі її саморозвитку та самореалізації.

Особистісно орієнтований підхід спрямовує формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями на підтримку унікальності особистості вчителя, персонального шляху реалізації особистісного потенціалу вчителів початкової школи, *що реалізується через особистісно розвивальні технології.*

Освіта є органічною частиною духовного життя суспільства і саме в цій системі відбувається продукування і передача соціокультурних та особистісних цінностей. Така висока місія навчання і виховання

вимагає в якості методологічної основи виділити ***аксіологічний підхід,*** який надає їм ціннісного напряму. Як філософське вчення про принципи, які визначають мотиви людських вчинків, *аксіологія* спирається на поняття «цінності», вперше уведене у науковий обіг німецьким філософом І. Кантом. З точки зору аксіологічного підходу людина розглядається як найвища цінність і мета соціального розвитку, в основі якого лежить розуміння і ствердження цінності людського життя, значущості особистості і освіта, як один із засобів її розвитку. Провідною цінністю освіти є становлення і розвиток особистості як індивідуальності у її самобутності, унікальності і неповторності. Таким чином, можна впевнено говорити про тісний взаємозв'язок аксіологічного, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів.

Психолого-педагогічні аспекти аксіологічного підходу детально розглянуті в працях Т. Андрущенко [8], І. Бех [28], О. Савченко [418], В. Сластьоніна [447], О. Сухомлинська [470], Н. Ткачової [447] та ін.

Аксіологічний підхід у контексті досліджуваної нами проблеми пов'язаний з вивченням тих професійно-ціннісних орієнтацій, які забезпечують усвідомлене прийняття вчителем особистісно орієнтованої парадигми у роботі з обдарованими учнями, а також з виявленням умов їх формування в системі неперервної педагогічної освіти. Основними цінностями гуманістичної особистісно-орієнтованої освіти та виховання виступають: «...людина, як предмет виховання; культура, як середовище, що вирощує і живить особистість; творчість, як спосіб розвитку людини в культурі» [28].

Основними поняттями аксіологічного підходу є: цінність, ціннісна орієнтація, ціннісна свідомість, ціннісна поведінка. Розкриємо їх. Цінність ототожнюється з позитивною значущістю об'єктів, дій, явищ, які корисні, потрібні людям певного суспільства в якості мети або ідеалу. Ціннісні орієнтації є невід'ємним компонентом структури особистості, вони узагальнюють життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку. Ціннісні орієнтації – це здатність особистості обирати в якості орієнтира у відповідній ситуації певну цінність, а також

здатність усвідомити і сприйняти як власні соціально-значущі цінності та універсальні загальнолюдські цінності. Система ціннісних орієнтацій є складною, багаторівневою системою, що має ієрархічну структуру та володіє регулятивним характером. Ціннісна свідомість – форма відображення об'єктивної дійсності, що дозволяє суб'єкту визначити простір своєї життєдіяльності як морально-духовне; єдність психічних процесів, які активно беруть участь в осмисленні людиною об'єктивного світу і свого власного буття на основі відображення дійсності як світу духовних цінностей» [447, с. 121].

Положення про систему цінностей є провідним для аксіологічного підходу. Існують різні класифікації цінностей. Виокремлюють абсолютні цінності (життя, здоров'я, знання, прогрес, справедливість, гуманність); антицінності (невігластво, хвороба, голод, містика тощо); релятивні (політичні, ідеологічні, релігійні, моральні, класові, групові тощо) [485].

В. Ядов виділяє цінності-цілі (термінальні цінності) та цінності-засоби (інструментальні цінності). До перших належать краса, любов, свобода, творчість, пізнання, мудрість, праця, друзі, сім'я, активна життєва позиція, впевненість у собі, здоров'я, самостійність, суспільне визнання, збереження миру. До інструментальних цінностей учений відносить освіченість, життєрадісність, чуйність, вихованість, старанність, відповідальність, терпимість, раціоналізм, чесність, тверду волю, самоконтроль, акуратність, сміливість, ефективність у справах.

В якості вічних універсальних загальнолюдських цінностей В. Сластенін, Б. Лихачев, Н. Таланчук, М. Каган та інші виокремлюють:

- життя в усіх його проявах;
- людина як вища цінність буття з комплексом гуманістичних якостей (любов, добро, спілкування, щастя, гідність тощо);
- пізнання і його складові компоненти (інформація, знання, культура, істина, засіб самовираження);
- краса, форми і способи її творіння і прояви (мистецтво, творчість, прекрасне в природі, естетика побуту та праці);

− праця та її аспекти (засіб існування і самовдосконалення, джерело пізнання і радості, основа творчості і можливості самореалізації, основа професії);

− батьківщина як умова існування особистості (гарантія миру і безпеки, свободи, дотримання прав людини, форма вираження національної самосвідомості, умова дотримання соціальної справедливості) [447].

Отже, загальнолюдські універсальні інтерсоціальні цінності, які поділяють всі люди, є провідним фактором розвитку особистості як засобу морального, соціального, культурного і світоглядного самовизначення.

Наступним важливим методологічним положенням є положення про процес формування ціннісних орієнтацій, який проходить у три фази:

I – привласнення особистістю цінностей (пошук, оцінка, вибір цінностей);

II – перетворення особистості на основі привласнених цінностей (уточнення і зміна ієрархії особистісних цінностей, формування ціннісної установки як готовності діяти відповідно до нової ієрархії);

III – самопроектування або самопрогнозування особистості (проектування Я-ідеального, прогнозування та вибір засобів, спрямованих на досягнення мети, визначення спрямованості діяльності та поведінки особистості) [447, с. 128].

Розглянувши основні змістовні характеристики аксіологічного підходу, ми можемо сформулювати наступні положення, значущі для нашого дослідження:

1. Особистість є суб’єктом пізнання, спілкування, творчості, носієм і творцем цінностей.

2. Процес формування ціннісних орієнтацій має розглядатися в єдності зовнішньої і внутрішньої сторін і здійснюватися поетапно від присвоєння цінностей до їх перетворення і далі до прогнозування майбутньої поведінки.

3. Ефективність вирішення проблем освіти та розвитку особистості забезпечується оволодінням операціональним аспектом орієнтації: пошук, оцінка, вибір, проекція.

4. Інтеріоризація загальнолюдських гуманістичних інтерсоціальних цінностей створює фундамент гуманітарної культури особистості як основи ціннісної свідомості, ставлення та поведінки.

У контексті аксіологічного підходу в процесі формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями ми виокремлюємо як найбільш значущі цінності:

1) *в особистісному аспекті* – людина у всебічному прояві її гуманістичних якостей, які є запорукою її соціальної активності, відповідальності та творчої самореалізації;

2) *у соціальному аспекті* – спілкування, пізнання, освіта, самоосвіта як механізми розвитку особистості, культура як форма і засіб вираження національної самосвідомості;

3) *у загальноцивілізаційному аспекті* – цілісність світу, демократія, збереження і діалог культур, міжкультурне співробітництво і рівноправність, рівноправна взаємодія представників різних соціумів і культур.

Сформулюємо положення, що випливає з вимог *аксіологічного підходу*, яке може бути основою побудови процесу формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями. Ми вважаємо, що процес формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти є процесом інтеріоризації універсальних загальнолюдських, національних і професійних цінностей, які забезпечують задоволення потреби повної реалізації творчого потенціалу обдарованих дітей як майбутньої інтелектуальної еліти нації.

В основу нашого дослідження покладено ***андрагогічний підхід***, оскільки йдеться про організацію професійної підготовки дорослих. Проблеми андрагогіки висвітлюються в цілій низці публікацій вітчизняних та зарубіжних вчених: Т. Білобровко, Н. Вербицької, О. Вербицького, І. Зязюна, І. Колеснікової, В. Крупицького, В. Олійника, О. Пєхоти, Н. Протасової, Л. Сігаєвої, С. Сисоєвої, Т. Сорочан та ін. Фундаментальними працями з проблем андрагогіки, які широко використовуються в науковому світі є «Сучасна практика освіти дорослих.

Андрагогіка проти педагогіки» (М. Ноулз), «Робоча книга андрагога» (С. Вершловський), «Основи андрагогіки: Навчальний посібник для ВНЗ» (С. Зміїв) та інші.

Закономірності підготовки дорослих у системі освіти як суб'єктів діяльності досліджували С. Вершловський, Н. Ничкало, О. Сисоєва та ін. С. Вершловський констатує, що освітня сфера підпорядкована провідним цілям особистості, таким, як професійні, сімейні тощо. Тому освіта залежить від інтересів і здібностей суб'єкта, його потреб, які визначаються життєвою ситуацією. Звідси – прагматичне ставлення дорослого до освіти. Доросла людина орієнтується на практичний результат навчання, який дозволяє застосувати нові знання та вміння, набути нову професію, підвищити свій соціальний або професійний статус [67].

Залучення дорослого до освітнього процесу є чинником розвитку його як суб'єкта діяльності. У цій ситуації особливого значення набуває зміст освіти, тобто, сукупність знань, умінь і навичок, які забезпечують формування професійної компетентності спеціаліста. Розвиток особистості дорослого в процесі навчання, підкреслює С. Вершловський, відбувається якщо знання та вміння: є особистісно значущими; враховують нові досягнення науки в певній сфері професійної діяльності; можуть бути застосовані в предметно-практичній діяльності; мають інтегрований характер, адже дорослий у практиці вирішує комплекс проблем [67].

Соціальна роль освіти дорослих проявляється в тому, що вона сприяє розвитку суспільства і одночасно розвитку особистості. Освіта дорослих отримала розвиток у зв'язку з перепідготовкою та навчанням безробітних, інвалідів, звільнених у запас військовослужбовців, та інших категорій населення. Важливість освіти дорослих все більше усвідомлюється широкими верствами громадськості, політиками, вченими. В даний час закладаються основи для системи неперервної освіти, пропонуються заходи організаційного, наукового та фінансового забезпечення.

У дослідженнях вчених наголошується, що роль і функції освіти дорослих за останні півстоліття неодноразово змінювалися. У 1960-70 рр. першочерговою була компенсаторно-адаптивна функція освіти, тобто

функція надання допомоги дорослим у ліквідації недоліків, пов'язаних зі старінням раніше набутих знань. У 1980-х рр. освіта дорослих набула інтегрального характеру, оскільки спостерігалося залучення широких мас до культури, відбувалися технічні та соціальні перетворення. З 1990-х рр. і дотепер в нашій країні спостерігається новий підхід до освіти дорослих: з'явилося ставлення до освіти як можливості розширення сфери застосування своїх здібностей у працевлаштуванні, у самоорганізації, у зміні професій з урахуванням запитів ринку праці тощо [6].

Для реалізації завдань, які стоять перед освітою дорослих, необхідно вирішити низку серйозних проблем, таких як: неефективність традиційних академічних підходів у сучасній освіті фахівців як дорослих людей; відсутність в системі освіти дорослих як у ВНЗ, так і у післядипломній освіті розвиненої науково-методичної бази і фахівців, підготовлених до роботи з дорослими учнями; недостатня розробленість теорії та технології навчання дорослих та ін. Реалізація зазначених проблем можлива на основі застосування андрагогічного підходу, який орієнтований на цілісність, системність, суб'єкт-суб'єктну взаємодію, синергетичну методологію [334].

Андрагогіка (в перекладі з грецької андрос – доросла людина, чоловік; агогейн – вести, «ведення дорослої людини») – це наука, яка розкриває теоретичні та практичні аспекти навчання дорослої людини протягом усього життя. Вперше термін був вжитий в 1833 р. німецьким вченим, істориком А. Капп. За визначенням Н. Ничкало, андрагогіка розкриває закономірності, педагогічні та психологічні фактори ефективної освіти, навчання та виховання дорослих, розробляє методичні системи навчально-виховної роботи з окремими дорослими та групами [315].

Як кожна галузь педагогічної науки, яка розкриває теоретичні і практичні проблеми навчання, андрагогіка підпорядковується основним принципам, як дають змогу їй належно функціонувати в системі післядипломної педагогічної освіти. Серед них:

1. Пріоритет самостійного навчання. Самостійна діяльність тих, хто навчається, є основним видом навчальної роботи дорослих учнів.

Під самостійною діяльністю розуміємо самостійну організацію тими, хто навчається, процесу свого навчання.

2. Принцип спільної діяльності, що забезпечує єдність діяльності тих, хто навчається, з тими, хто навчає, а також з іншими, які навчаються, щодо планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання.

3. Принцип опори на досвід того, хто навчається, згідно з яким досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання самого слухача та його колег.

4. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу кожен, хто навчається, спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з іншими курсантами, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби й цілі навчання та враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні й когнітивні особливості того, хто навчається.

5. Системність навчання. Цей принцип передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання його результатів.

6. Контекстність навчання спрямована на визначення конкретних, життєво важливих для того, хто навчається, цілей, орієнтованих на виконання ними соціальних ролей або вдосконалення особистості з урахуванням умов професійної, соціальної, побутової діяльності.

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Передбачає невідкладне застосування на практиці набутих дорослим учнем знань, умінь, навичок, якостей.

8. Принцип елективності навчання. Означає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

9. Принцип розвитку освітніх потреб. Згідно з цим принципом, по-перше, результати навчання оцінюються виявленням реального ступеня засвоєння навчального матеріалу й визначенням того обсягу знань, без засвоєння якого неможливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання спрямовується на формування в тих, хто навчається, нових освітніх потреб, як конкретизуються після досягнення певної цілі навчання.

10. Принцип усвідомленості навчання. Означає усвідомлення тими, хто навчається, й тими, хто навчає, всіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо його організації [440].

Істотна відмінність наведених принципів андрагогіки від загальновідомих педагогічних принципів полягає в тому, що вони визначають діяльність насамперед тих, хто навчається, тоді як педагогічні принципи здебільшого регламентують діяльність того, хто навчає. Це наштовхує на необхідність побудови освітнього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти з урахуванням індивідуальних потреб та можливостей слухачів курсів.

У розробленій М. Ноулз андрагогічній моделі навчання закладено протиставлення двох освітніх підходів: традиційного, або педагогічного, і гуманістичного, тобто андрагогічного. Головна відмінність андрагогічної моделі навчання від педагогічної полягає в тому, що в ній той, хто навчається активно і реально бере участь в організації процесу навчання [315].

Андрагогічна модель навчання ґрунтується на наступних положеннях.

1. Тому, хто навчається належить провідна роль у процесі навчання.

2. Дорослий прагне до самореалізації, до самостійності, до самоврядування і усвідомлює себе здатним до цього.

3. Дорослий володіє життєвим досвідом, який може бути використаний як важливе джерело навчання як його самого, так і його колег.

4. Доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети.

5. Дорослий розраховує на невідкладне застосування отриманих в ході навчання умінь, навичок, знань і якостей.

6. Навчальна діяльність дорослого значною мірою детермінується часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють процесу навчання.

7. Процес навчання дорослого організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається і того, хто навчає на всіх його етапах: планування, реалізації, оцінювання і, певною мірою, корекції [6].

Основним методом андрагогічного підходу, що визначає вибір методів навчання, є «метод аналізу досвіду», який в свою чергу відповідає змісту освіти і принципам навчання дорослих учнів. Специфічними методами навчання дорослих є організаційно-діяльнісні методи, що включають моделювання, рефлексію, проектування. Типовими характеристиками методів навчання особистісно-орієнтованої освітньої парадигми освіти дорослих є комунікація як розуміння іншого, рефлексія як усвідомлення себе, мислення як виробництво власних думок. До методів організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу за андрагогічного підходу належать методи інтерактивного навчання [440].

Таким чином, розробка та практичне використання нових методик, педагогічних технологій і моделей навчання в освіті дорослих характеризуються підвищенням якості й інтенсивності навчального процесу та зумовлюють споріднені процеси в інших ланках неперервної професійної освіти. Освіта дорослих, особливо професійна, є ближчою до життя, більш гнучко й оперативно реагує на потреби ринку праці, роботодавців і запити фахівців та адекватно їх реалізує. Оскільки доросла людина ставиться до освіти прагматично, то навчальний заклад, щоб залишитися конкурентоздатним, повинен відповідати суспільним вимогам. Педагогічний колектив у андрагогічній моделі навчання має допомогти дорослим, що навчаються, актуалізувати їхній власний досвід. Тому потрібно застосовувати технології навчання, спрямовані на використання професійного досвіду сформованої особистості.

Отже, *андрагогічний підхід* до формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями означає створення оптимальних умов для освіти досвідчених вчителів, які володіють самосвідомістю, життєвим і професійним досвідом, вмотивовані до навчання і орієнтовані на використання отриманих знань у самостійний професійній діяльності з обдарованими учнями.

Для осмислення сутності процесу формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти нам необхідно звернутися до ідей ***акмеологічного підходу.***

В акмеології людина розглядається як суб'єкт професійного вдосконалення (як самовдосконалення, так і опосередкованого акмеологічними технологіями) (О. Бодальов [38], А. Деркач [120], Н. Кузьміна [231], А. Маркова [275], Л. Рибалко [405] та ін.). Особливе значення для нас має унікальна здатність суб'єкта змінювати різні способи власної організації по відношенню до об'єктивно існуючих. Ця обставина є ключовою для побудови суб'єктом освіти індивідуальних стратегій професійно-творчого саморозвитку відповідно до умов середовища закладів освіти та особливостей професійної діяльності.

Сутність акмеологічного підходу до проблеми формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями полягає в спрямованості освітньої діяльності педагогічних ВНЗ та закладів післядипломної педагогічної освіти на створення умов для найбільш повного розкриття сутнісних сил самими вчителями, інтегрування знань з психології, педагогіки, теорії і методики навчання обдарованих дітей молодшого шкільного віку та з предметно-фахових дисциплін, організації самомоніторингу в процесі підвищення кваліфікації педагогів і використання сформованих знань та вмінь у практиці роботи з обдарованими учнями.

Процес формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями з акмеологічної точки зору можна характеризувати як оволодіння суб'єктом неперервної педагогічної освіти все більш ефективними способами професійного самовдосконалення готовності до роботи з обдарованими учнями. При цьому ми розглядаємо суб'єкта освітнього процесу не як ідеальний образ, а як постійний рух до нього через співвідношення реальних характеристик готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями її з оптимальною моделлю. Ставши суб'єктом професійної діяльності, фахівець виробляє власну траєкторію професійно-особистісного саморозвитку, яка визначається інтегральною взаємодією професійної компетентності та об'єктивних характеристик і можливостей особистості відповідно до завдань діяльності. Подібна закономірність характерна і для процесу формування

готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями як суб'єкта освітньої діяльності у системі неперервної педагогічної освіти.

У межах акмеологічного підходу, за якого концептуальною метою професійної освіти визнано створення умов для розвитку й саморозвитку особистості та творчої індивідуальності фахівця, формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями полягає в спрямуванні освітньої діяльності закладів вищої і післядипломної педагогічної освіти на створення умов для найбільш повного розкриття вчителями власних сутнісних сил, оволодіння найбільш ефективними способами професійного самовдосконалення готовності до роботи з обдарованими учнями, забезпеченню можливості набуття вчителем готовності до роботи з обдарованими учнями як сходження до вершин «акме» – найвищої точки в самореалізації професіонала.

Технологічний рівень методології дослідження проблеми дозволяє розробити моделі, алгоритми, процедури, техніку, які забезпечують отримання емпіричного матеріалу дослідження та його первинну обробку. Цей рівень забезпечує можливість уведення результатів дослідження у науковий обіг.

На четвертому – технологічному – рівні методології методика дослідження являє собою комплекс взаємодоповнюючих теоретичних та емпіричних методів, які підпорядковані розглянутим вище методологічним принципам і в поєднанні здатні з найбільшою вірогідністю вивчити і охарактеризувати процес формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти.

Визначення методологічних підходів спрямовує проектування науково-методичної системи формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями і прогнозування результатів підготовки педагогічних кадрів в системі неперервної педагогічної освіти, дає уявлення про складність і багатогранність досліджуваного феномену.

3.2 Закономірності та принципи формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями

3.2.1 Суть понятійної тріади «закон» – закономірність» – «принцип»

Як відомо, пізнання закономірностей реального світу складає не тільки найпершу задачу науки, а й основу доцільної діяльності людини. Саме тому у якості завдання дослідження ми розгядаємо визначення закономірностей формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями.

Будь-яке педагогічне явище або процес підлягає не лише опису і поясненню, але й вимагає прогнозування. Ефективність прогностичної функції педагогіки тим вище, чим більше вона спирається на закони, закономірності та тенденції. Знаючи основні закономірності та тенденції розвитку педагогічних явищ і процесів, їх можна передбачити, проектувати і коригувати. Виявлені закономірності та тенденції, сформульовані на їх основі принципи і правила стають також вихідними положеннями для організації практичної діяльності.

Проблема закономірностей, тенденцій і принципів у педагогіці до теперішнього часу залишається однією з найбільш складних, незважаючи на підвищений інтерес науковців до неї упродовж тривалого часу. Періодично на сторінках науково-педагогічної літератури проводилися дискусії з даного питання, в яких брали участь видатні вчені Ю. Бабанський, Ш. Ганелін, В. Гершунський, С. Гончаренко, М. Данілов, В. Загвязінський, В. Краєвський, В. Кушнір, І. Лернер, М. Скаткін, Є. Хриков та ін. Хоча здебільшого обговорювалися закономірності і принципи навчання, проте було сформоване уявлення про загальнопедагогічні закони, закономірності та принципи. Ми звернемося до них у зв’язку з необхідністю описати закономірності та принципи формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями.

Розглянемо філософське розуміння категорій «закон» і «закономірність»: «закон — 1) необхідний зв’язок (взаємозв’язок,

відношення) між подіями, явищами, а також між внутрішніми станами об’єктів, визначає їх стійкість, виживання, розвиток, стагнацію або руйнування; 2) твердження, що претендують на відображення зазначених зв’язків і, як правило, входять до складу наукових теорій; 3) аксіоми і теореми теорії, предметом розгляду яких є об’єкти, зміст і значення яких задається і есплікується самими цими теоріями; 4) деякі нормативні приписи, які вироблені і певним чином підтримуються людським співтовариством і його інститутами вимоги та які повинні виконувати фізичні, юридичні особи та інші суб’єкти моралі та права [318].

Під законом у сенсі (1) мають на увазі об’єктивні зв’язки явищ і подій, що існують незалежно від того, відомі вони кому-небудь чи ні. Ці закони, щоб відрізняти їх від законів у сенсі (2), часто називають *об’єктивними закономірностями*.

Закономірності — відносно стійкі і регулярні взаємозв’язки між явищами і об’єктами реальності, що виявляються в процесах зміни і розвитку. На знанні закономірностей відповідних явищ ґрунтуються як пояснення в науці, так і наукові передбачення» [318].

Якщо вважати законом у філософському значенні *необхідний,* істотний, повторюваний зв’язок між явищами, а закономірністю – *відносно* стійкий взаємозв’язок між явищами і об’єктами реальності, то, закономірність, очевидно, буде у відношенні до закону більш широким поняттям. Закон однозначно виявляє певний зв’язок, тоді як закономірність виявляє множину зв’язків і відношень і характеризує менший у порівнянні з законом ступінь міцності зв’язку, повторюваності явищ. Іншими словами, закон тягне неминуче настання одного факту за іншим, а закономірність може мати більш гнучкий, варіативний характер і припускати менш лінійний хід подій.

У педагогічній літературі поняття *«закон»* тлумачиться як внутрішній і необхідний, всезагальний і суттєвий зв’язок предметів і явищ об’єктивної дійсності; як загальні необхідні і суттєві зв’язки між предметами і процесами. За визначенням Є. Хрикова, «закони розвитку педагогіки – це об’єктивні, істотні, стійкі, повторювальні зв’язки

педагогічної науки з її зовнішніми та внутрішніми чинниками. Закономірності, на відміну від законів, вказують на міру та характер таких зв'язків» [291, с. 109].

Поняття *«закономірність»* у педагогічній літературі одні автори тлумачать як більш широке, ніж закон, тобто як визнання всезагальної упорядкованості природи і суспільства, в межах якої необхідно виокремити закони – спеціальні і загальні. Інші розуміють закономірність як недостатньо точно пізнаний закон, як упорядкованість явищ, відносну сталість стійких впливових чинників, системність зв'язків між об'єктами. Так, С. Вітвицька підкреслює, що «поняття «закон» і «закономірність» виражають відношення одного порядку, але вони не є тотожними. Законом називають конкретний необхідний зв'язок між подіями, фактами, у ньому фіксується загальне для них. Якщо ж підкреслюється об'єктивно зумовлена послідовність явищ, то йдеться про закономірність» [72, с. 23].

Наведемо приклади формулювання понять «закон» і «закономірність» у їх співвідношенні.

Таблиця 3.1

Співвідношення понять «закон» і «закономірність»

Поняття	**Дефініція**	**Автор**
ЗАКОНОМІРНІСТЬ	(виховання) – об'єктивні, стійкі й суттєві зв'язки між елементами виховного процесу, що зумовлюють його ефективність.	С. Гончаренко
	найбільш загальна форма втілення теоретичного знання. Основне завдання педагогічної науки полягає у виявленні «об'єктивних закономірностей освітнього процесу».	В. Краєвський
	(навчання) – суттєві, стійкі, повторювані зв'язки між педагогічними фактами, явищами і подіями, які належать до процесу навчання. Закономірності навчання хоча і виступають проявом основних законів дидактики, але виявляються раніше їх.	А. Хуторський
	відображає об'єктивні, істотні, необхідні, загальні, стійкі і повторювані за певних умов взаємозв'язки. Суворо зафіксовані закономірності є законами. Закономірності визначаються як наукові закони тільки в тому випадку, коли чітко зафіксовані об'єкти, між якими встановлюється зв'язок	І. Подласий
ЗАКОН	(педагогічний) – це педагогічна категорія для позначення об'єктивних, істотних, необхідних, загальних, стійко повторюваних явищ за певних педагогічних умов, взаємозв'язок між компонентами педагогічної системи, що відображає механізми самореалізації, функціонування та саморозвитку цілісної педагогічної системи.	В. Андрєєв

Продовження таблиці 3.1

З А К О Н	відображає зв'язки між провідними компонентами навчання – викладанням, навчанням, об'єктом вивчення (змістом матеріалу) і одержуваними результатами.	В. Загвязинський
	(розвитку педагогіки) – це об'єктивні, істотні, стійкі, повторювальні зв'язки педагогічної науки з її зовнішніми та внутрішніми чинниками. Закономірності, на відміну від законів, вказують на міру та характер таких зв'язків.	Є. Хриков
	істотний, стійкий, повторюваний, внутрішній, об'єктивний і необхідний зв'язок. Існуючи об'єктивно, незалежно від свідомості окремої людини і людства, ці зв'язки, тобто закони, за різних умов виявляють себе специфічно. Конкретний прояв закону є закономірність.	В. Воловик

В результаті спостережень за причинно-наслідковими зв'язками педагогічних явищ багатьма дидактами (В. Андрєєвим, Ю. Бабанським, О. Белкіним, Б. Гершунським, В. Загвязинським, В. Краєвським, І. Лернером, М. Махмутовим, П. Підкасистим, М. Скаткіним, В. Сластеніним, А. Хуторським та ін.) формулюються закони навчального процесу. Однак, саме поняття «закон», несе в собі відтінок надлишкової жорсткості, імперативності, відображає уявлення про невідворотність, з якою одне явище слідує за іншим, що не повною мірою відповідає педагогічній реальності. «... У гуманітарній сфері, досить складній і неоднозначній, закон пом'якшується до закономірності», — вважає О. Полякова [369, с. 28]. Тому, на нашу думку, більш перспективним і плідним для використання у педагогічному пізнанні, є саме термін «закономірність».

З метою забезпечення об'єктивності дослідження нами було вивчено науково-педагогічну літературу та проаналізовано наявні класифікації закономірностей. Наведемо тут короткий огляд окремих авторських підходів.

Автори В. Галузинський, М. Євтух виокремлюють такі закономірності педагогіки вищої школи:

– процес формування особистості студента (у процесі його навчання, виховання і розвитку) є єдиним і взаємозумовленим;

– виховання, навчання і освіта студента, його переростання у спеціаліста є так само історично зумовленим соціальним процесом;

– загальний і специфічний характер виховання студента (в широкому розумінні цього слова) є також єдиним і взаємозумовленим. Чим повніше ця єдність, тим вищим постає результат виховання;

– професійно-педагогічна діяльність викладача і навчальна діяльність студента є також взаємозумовленими і взаємозалежними;

– формування особистості студента відбувається в структурі внутрішньоколективних стосунків [86].

С. Вітвицька пропонує доповнити дані фундаментальні закономірності, які є ядром педагогіки вищої школи, такими:

– чим педагогічно доцільніше побудований навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі, тим сильнішим є його вплив на особистість майбутнього спеціаліста;

– чим повніше враховуються мотиви, внутрішні прагнення студентів, тим ефективнішим є навчально-виховний процес;

– чим повніше впливає навчально-виховний процес на всі сфери (вербальної, сенсорної та ін.) особистості студента, тим швидше відбувається його розвиток і виховання [73].

За І. Лернером закономірності навчання можна розподілити на дві групи:

1. Закономірності, притаманні процесу навчання за його суттю, які неминуче виявляються, як тільки він виникає в будь-якій формі; іншими словами – це закони, які притаманні навчанню завжди.

2. Закономірності, що виявляються залежно від характеру діяльності того, хто навчає, і тих, хто навчається, засобів навчання, а, отже, залежать від виду змісту освіти і методів [245].

Найбільш повну класифікацію закономірностей, які діють у навчальному процесі, наводить І. Подласий. Вчений розмежовує загальні і конкретні закономірності, сфера дії яких розповсюджується на окремі компоненти навчального процесу. Серед конкретних закономірностей автор виокремлює групи дидактичних, гносеологічних, психологічних, кібернетичних, соціологічних, організаційних закономірностей (загалом 51 закономірність) [360, с. 164-169]. Спроба автора розглянути

педагогічний процес системно, у тісному взаємозв'язку всіх його елементів вирізняє навчальний посібник І. Подласого серед інших. Однак, наведення закономірностей без їх обґрунтування, без встановлення ступеню підпорядкованості, відсутність чіткого взаємозв'язку між закономірностями і принципами, які формулює автор, ускладнює осмислення педагогічного процесу.

Під час розгляду багатьох педагогічних проблем виявляються стійкі залежності, які можна віднести до розряду закономірностей, тобто регулярної повторюваності будь-якої якості або результату у відносно незмінних умовах. Але вони не доходять до рівня закону, оскільки встановлена залежність не піддається суворій формалізації, якісній, статистичній перевірці або оцінці результатів спостережень, експериментів у жорстко зафіксованій формі. Якщо такі залежності важко обґрунтувати, їх прийнято вважати тенденціями. Отже, тенденція – це передбачувана потенційна закономірність чи закон, або, кажучи більш розлого, зв'язок між явищами і процесами, станами і властивостями, який за певних об'єктивних умов може перейти в категорію закономірностей. Ступінь наближення тенденції до закономірностей і законів визначається її стійкістю, систематичністю, повторюваністю. Провести межу між тенденцією і закономірністю доволі складно, тому можна вести мову лише про їхні відносні розбіжності.

Закономірності і тенденції, принципи і правила, що діють у педагогічній реальності, відображають узагальнені знання і досвід у різних сферах: перші – у сфері пізнавальній, гносеологічній, другі – у сфері нормативній, практичній. Ми поділяємо точку зору В. Краєвського [216] про те, що в закономірностях закладено вказівку на загальний напрям і конкретні педагогічні орієнтири розробки принципів. Інакше кажучи, якщо педагогічні закономірності та тенденції висловлюють істотні, стійкі і необхідні зв'язки між причиною і наслідком, то принципи, які з них випливають, визначають стратегію і тактику практичної діяльності викладачів та студентів, характер їх творчої взаємодії. Принципи обумовлені суспільними потребами, в них виявляються

найбільш загальні норми педагогічної діяльності. Саме на цій підставі можна стверджувати, що принцип – це концентроване вираження наукових результатів у практичних цілях. Виступаючи як вимоги, правила організації цілісного педагогічного процесу, принципи матеріалізуються в його формах, методах і кінцевих результатах. У цьому сенсі принципи є відправною, вихідною точкою побудови педагогічної діяльності.

За визначенням Є. Хрикова, принцип є «ланцюгом, який пов'язує закономірності та діяльність» [542, с. 61].

У своєму дослідженні ми будемо ґрунтуватися на визначенні І. Гавриш, яка називає принцип «педагогічною категорією, що являє собою нормативне положення, яке базується на педагогічній закономірності, характеризує найбільш загальну стратегію вирішення певного класу педагогічних проблем і виступає одночасно й системоутворювальним фактором для розвитку педагогічної теорії, і критерієм безперервного вдосконалення педагогічної практики» [85, с. 110].

У контексті нашого дослідження важливим є виокремлення принципів, які лежать в основі функціонування неперервної освіти та визначають його специфіку. Автори колективної монографії «Неперервна освіта як принцип функціонування сучасних освітніх систем (перший досвід становлення і розвитку в Україні)» стверджують, що основою реформування національних систем освіти в сучасному світі стали наступні принципи реалізації неперервної освіти за Р. Даве: 1) освіта протягом усього життя людини; 2) розуміння освітньої системи як цілісної, що включає дошкільне виховання, основне, послідовне, повторне, паралельне навчання, яка об'єднує і інтегрує всі його рівні і форми; 3) включення в систему освіти, крім навчальних закладів і центрів додаткової підготовки, формальних, неформальних та позаінстітуціональних форм освіти; 4) горизонтальна інтеграція: будинок – сусіди – соціальна сфера – суспільство – сфера праці – засоби масової інформації – рекреаційні, культурні, релігійні організації тощо; між досліджуваними предметами; між різними аспектами розвитку людини (фізичним, моральним, інтелектуальним та ін.) на певних етапах

життєвого циклу; 5) вертикальна інтеграція: між окремими етапами освіти (дошкільною, шкільною, післяшкільною), між різними рівнями і предметами в межах цих етапів; між різними соціальними ролями людини протягом життя; між різними якостями розвитку особистості; 6) універсальність і демократичність освіти; 7) створення альтернативних структур отримання освіти; 8) зв'язок загальної та професійної освіти; 9) акцент на самоосвіту, самовиховання, самооцінку; 10) акцент на самоврядування; 11) індивідуалізація навчання; 12) навчання в умовах різних поколінь в сім'ї, суспільстві; 13) розширення світогляду; 14) інтердисциплінарність знань, їх якості; 15) гнучкість і різноманітність змісту, засобів навчання; 16) здатність до асиміляції нових досягнень науки; 17) удосконалення умінь вчитися; 18) стимулювання мотивації до навчання; 19) створення відповідних умов для навчання; 20) реалізація творчого та інноваційного підходів; 21) полегшення зміни соціальних ролей у різні періоди життя людини; 22) пізнання і розвиток власної системи цінностей; 23) підтримка і поліпшення якості індивідуального та колективного життя шляхом особистісного, соціального і професійного розвитку; 24) навчатися для того, щоб «бути» і «стати» кимось; 25) системність принципів освітнього процесу [313, с. 23-24].

Функціонування та розвиток системи післядипломної педагогічної освіти, на думку А. Кузьмінського, визначається: зв’язками з оточуючим середовищем, з системою суспільно-економічних відносин, з регіональними інституціональними підсистемами (з інституціонально-професійних позицій); змінами універсальної парадигми множинністю конкретних парадигм; розвитком педагогічної науки взагалі й підготовки педагогів зокрема; еволюцією уявлень про педагога, його творчий потенціал; результатами вивчення професійних потреб педагогів, вивчення і врахування вітчизняного та зарубіжного досвіду. Принципи функціонування й розвитку системи післядипломної педагогічної освіти вчений об’єднує у дві групи (за сутністю та характером вияву): загальнометодологічні (соціальної детермінованості; системності й комплексності; наступності й перспективності; науковості;

прогностичності; культуровідповідності; конкретно історичного підходу) і специфічно педагогічні (гуманізму; демократизму; іманентності розвитку; вільного розвитку індивідуальності педагога; свободи вибору) [232, с. 29].

До закономірних зв'язків явищ освіти і суспільного життя, які характеризують розвиток системи післядипломної освіти педагогів Н. Протасова відносить залежність післядипломної освіти як особливого освітнього утворення від сукупності об'єктивних і суб'єктивних чинників суспільного життя; єдність і взаємозв'язок розвитку та збагачення в процесі післядипломної освіти загальнокультурної (загальноосвітньої), фахово-кваліфікаційної та функціональної складових сукупної культури педагога; взаємозв'язок післядипломної освіти педагога з активною самоосвітою, саморозвитком і самовихованням; залежність ефективності післядипломної освіти педагогів від доцільно організованої діяльності та розумно побудованого спілкування в її процесі [387, с. 13].

О. Мариновська, досліджуючи проблему формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти, виокремлює загальнодидактичні (гуманізації та демократизації, цілісності й системності, наступності й неперервності, інтеграції науки й практики, інноваційності й креативності, регіоналізації та особистісної орієнтації) та специфічні принципи (добровільності та партнерства, морально відповідального вибору, персоналізації та технологізації, синергетично узгодженої взаємодії) [270].

Зовсім малочисельними є дослідження, в яких розроблені закономірності і принципи підготовки вчителів до роботи обдарованими учнями початкової школи в умовах післядипломної освіти. Можемо тут навести лише дослідження В. Демченко, у якому виокремлено принципи підготовки педагогічних кадрів до роботи з обдарованими школярами в обласних інститутах післядипломної освіти: безперервності, диференціації, трансформації навчання в практику, врахування андрагогічних чинників [118, с. 10].

Узагальнення результатів теоретичних пошуків щодо принципів підготовки вчителів до роботи обдарованими учнями початкової школи

дало підстави для висновку про відсутність єдності у підходах до розв'язання зазначених проблем (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Принципи підготовки вчителів до роботи обдарованими школярами

Принципи	**Автор**
Гуманізації, індивідуалізації, диференціації, гуманітаризації.	Ю. Клименюк
Суб'єктности, єдності і диференціації загального і спеціального навчання, послідовності і етапності навчання, єдності теоретичної і практичної підготовки.	І. Ушатікова
Індивідуалізації і диференціації, єдності наукової і педагогічної діяльності, апропріації, наступності.	К. Пажитнєва
Безперервності, диференціації, трансформації навчання в практику, врахування андрагогічних чинників.	В. Демченко

З огляду на вищезазначене можемо зробити висновок про те, що проблема принципів підготовки вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями не є достатньо розробленою у науково-педагогічних дослідженнях як для вищої педагогічної освіти так і для післядипломної. На нашу думку, принципи, які запропоновано авторами у наявних роботах з даної проблематики, не відображають всіх закономірностей процесу підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями початкової школи. Ураховуючи це, закономірності та принципи формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти формулювалися нами як єдина система відповідно до таких положень:

1. Формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти має розглядатися як об'єктивний процес цілеспрямованої підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти, що підкоряється дії певних зовнішніх і внутрішніх закономірностей. Принципи цієї підготовки мають визначатися відповідно до її закономірностей.

2. Закономірності та принципи формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі

неперервної педагогічної освіти мають виявлятися в контексті системного підходу. При цьому означений процес має розглядатися як органічна складова системи неперервної педагогічної освіти, результатом якої є готовність вчителів до роботи з обдарованими учнями.

3. Формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти має розглядатися як система, функціонування якої детермінується дією закономірностей, що обумовлені її складністю, динамічністю та самоорганізацією.

4. При визначенні закономірностей і принципів функціонування системи формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти маємо ґрунтуватися на принципах системного підходу. Зважаючи на це, основним при визначенні закономірностей і принципів феномена, який досліджується, ми вважали завдання встановлення залежності ефективності системи формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в умовах неперервної педагогічної освіти від стану її окремих компонентів, а також внутрішньосистемних і зовнішньосистемних зв’язків.

3.2.2 Обґрунтування закономірностей і принципів формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями

Звертаючись у нашому дослідженні до виявлення закономірностей і принципів, що зумовлюють формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти, ми дотримувались розуміння *закономірностей формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями як об’єктивних, загальних, необхідних, стійких зв’язків даного процесу з його зовнішніми та внутрішніми чинниками*. До зовнішніх чинників ми відносимо педагогічні і соціальні чинники, які є зовнішніми у відношенні до процесу

формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти та впливають на його спрямованість і характер. До внутрішніх чинників ми відносимо зв'язки і залежності між окремими компонентами та найбільш суттєві особливості всередині процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти.

З урахуванням даних положень нами було визначено єдину систему закономірностей і принципів формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями.

Перша закономірність: *обумовленість ефективності процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти реалізацією принципів функціонування неперервної освіти.*

Обґрунтування закономірності щодо обумовленості ефективності процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями у системі неперервної педагогічної освіти реалізацією принципів функціонування неперервної освіти обумовлене концептуальною ідеєю переходу до нової освітньої парадигми неперервної освіти і стратегією становлення нової моделі вітчизняної освіти у зв'язку з викликами цивілізації й формуванням нових освітніх потреб людини.

Друга половина XX століття ознаменувалася низкою принципових трансформацій у соціальному, економічному, культурному житті розвинених країн світу (США, Канада, Японія, Європейських країн). Одним з найважливіших факторів, що привели до трансформацій, став розвиток інформаційних технологій, які посприяли небаченому раніше збільшенню обсягу циркулюючих в усіх сферах життя інформаційних потоків. Багатьма авторами зміни, що відбуваються, оцінюються як черговий цивілізаційний зсув в історії людства, який у результаті приведе до формування принципово іншого типу суспільної організації. У соціально-гуманітарній науці сформувалося кілька концепцій,

які стверджують, що в сучасних розвинених країнах відбувається формування принципово нового типу громадської організації – «постіндустріального суспільства», «інформаційного суспільства», «суспільства знань».

Аналіз концепцій «постіндустріального суспільства», «інформаційного суспільства», «суспільства знання» дозволяє прийти до висновку, що вони виходять з різних методологічних і теоретичних засад, виокремлюючи в якості домінуючого критерію соціальних трансформацій – технологічний, економічний, критерій зміни структури зайнятості, інноваційний, критерій «інформаційного вибуху», критерій зміни свідомості та інші. Однак, незважаючи на деякі принципові розбіжності, практично всі автори сходяться на думці, що сьогодні особливої ролі у всіх сферах життя набуває освіта.

На сьогоднішній день склався загальновизнаний перелік авторів, яких відносять до класиків теорії сучасного суспільства. Концепція постіндустріалізму представлена, в першу чергу, в роботах Д. Белла, А.Турена і Е. Тоффлера. Теорія інформаційного суспільства отримала розвиток у творах таких зарубіжних дослідників як Ф. Махлуп, М. Порат, Й. Масуда, Т. Стоуньєр, М. Маклюен, М. Кастельс та ін. Концепція суспільства знання з'явилася дещо пізніше, ніж теорія постіндустріалізму та інформаційного суспільства. Її авторами стали П. Дракер, Р. Райх, Н. Штер, Т. Сакайя та ін.

Серед вітчизняних авторів, в роботах яких осмислюється доля освіти у зв'язку із цивілізаційними змінами, глобалізацією, формуванням суспільства нового типу, слід відзначити Т. Андрущенко [7], В. Журавського [142], В. Кременя [218], О. Олійник [333], С. Сисоєву [442] та ін.

Так, В. Кремень констатує, що ми є свідками входження людства в нову сучасність, в епоху оновлення світу, в якому невпинно розширюються взаємозв'язки і взаємозалежність індивідів, держав, націй, інтенсивно формується планетарний інформаційний простір, трансконтинентальний ринок капіталів, товарів, робочої сили, активізується техногенний вплив на природне середовище, ускладнюються етнічні і міжконфесійні зв'язки та

відносини. Визначальними стали інтелект та освіта, які перетворюють сучасне суспільство на суспільство знань [218].

Відповідно, освіта, що сформувалася в умовах індустріального суспільства як «освіта на все життя» суперечить реаліям постіндустріального суспільства і вимагає модернізації у напрямі «освіти впродовж усього життя». Модернізація освіти спрямована «не тільки на оновлення змісту, форм і методів освітньої діяльності, а й торкається самого розуміння сучасної освіти як *неперервної*, спрямованої на формування творчої особистості глобального інформаційного суспільства XXI століття, здатної до саморозвитку та навчання впродовж життя» [444, с. 75].

Аналізуючи основні тенденції суспільного розвитку і, зокрема, прогнозуючи розвиток системи освіти, відомий футуролог Е. Тоффлер зазначав, що з плином часу «знання стає все більш смертним. Сьогоднішній факт стає завтрашньою помилкою. ... Суспільство, в якому індивідуум змінює роботу, місце проживання, соціальні зв'язки тощо, надає величезного значення ефективності освіти. ... Школярі та студенти повинні вчитися відкидати старі ідеї, знати, коли і як їх замінювати, ... вони повинні навчитися вчитися, розучуватися і переучуватися. ... Неосвіченою людиною завтрашнього дня буде не той, хто не вміє читати, а той, хто не навчився вчитися» [486, с. 304-310].

Загальносвітова тенденція переходу від дискретно-ступеневих форм освіти до цілісної системи неперервної освіти обумовлює виокремлення принципів, які лежать в основі функціонування неперервної освіти та визначають його специфіку: гуманізму, демократизму, мобільності, випередження, відкритості, неперервності та ін.

Принцип гуманізму свідчить про звернення освіти до людини, про свободу вибору особистістю форм, термінів, видів навчання, підвищення кваліфікації, самоосвіти. Цей принцип реалізується через створення сприятливих можливостей для розвитку творчої індивідуальності кожної людини.

Принцип демократизму передбачає доступність освіти в будь-якому віці завдяки різноманітності форм навчання, відповідно до інтересів,

можливостей і потреб. Він забезпечує свободу переходу з одного навчального закладу до іншого, прискорене завершення навчання і підвищення кваліфікації; означає рівні права всіх громадян на освіту і розвиток, незалежно від соціального прошарку, національних особливостей, стану здоров'я. Даний принцип передбачає демократизацію всіх сторін життєдіяльності освітніх установ, рівноправні відносини суб'єктів педагогічного процесу.

Принцип свободи вибору основних параметрів процесу навчання: часу, місця, тривалості, вартості, виду і форм, цілей, організації, методів, джерел і засобів, послідовності, змісту, оцінки, програми навчання, вибору консультантів, наставників, викладачів, навчальних закладів, рівня документів освіти.

Принцип мобільності виражається в різноманітті засобів, способів, організаційних форм системи неперервної освіти, їх гнучкості та готовності до швидкої перебудови відповідно до потреб виробництва, суспільства, людини. Він орієнтує на використання різноманітних дієвих методичних систем і технологій.

Принцип випередження вимагає більш швидкого і гнучкого розвитку, перебудови навчальних закладів і установ системи неперервної освіти щодо потреб суспільної практики, мобільного поновлення їх діяльності. Цей принцип орієнтує на широке і активне використання нових форм, методів, засобів навчання і перепідготовки фахівців, на включення інноваційних підходів до цього процесу.

Принцип відкритості системи неперервної освіти вимагає від навчальних закладів розширення діяльності шляхом залучення до навчання та підвищення кваліфікації нетрадиційної аудиторії, вільних слухачів. При цьому виникає необхідність працювати з різними за віком, рівнем освіти і професійної підготовки, ставленням до освіти, життєвими прагненнями верствами і групами населення, що вимагає створення додаткових факультетів, інститутів, відділень, курсів з підвищення кваліфікації, проведення семінарів, клубних занять вихідного дня не лише в навчальному закладі, а й за його межами, а також організації on-line і

відеопрограм. Відкритість навчальних закладів і освітніх систем забезпечується наявністю різноманітних за рівнем, змістом, спрямованістю освітніх програм.

Принцип ступеневості передбачає поступовий перехід від нижчих щаблів освіти до вищих, що дозволяє забезпечити неперервний якісний висхідний рух освітньої діяльності – від дошкільної до післядипломної освіти.

Принцип неперервності освіти є системотворчим. Навчальні заклади, працівники освіти та підвищення кваліфікації, науки і виробництва повинні переглянути погляд на роль і місце освіти в житті людини і суспільства. Необхідно подолати орієнтацію на поверхневу «енциклопедичність» змісту, перевантаження інформаційним і фактологічні матеріалом. У змісті освіти повинні знайти відображення проблеми розвитку суспільства, виробництва, науки, культури. Освіта повинна бути спрямована в майбутнє. Колишній девіз «Знання на все життя» поступається місцем новому – «Знання через все життя» (Long-life Learning).

Принцип поєднання неперервності і дискретності, тобто поєднання періодів самоосвітньої діяльності людини з періодами навчання в освітніх інститутах, при цьому вони можуть проходити одночасно, між ними не існує чітко встановлених меж.

Принцип системності. Всі компоненти системи неперервної освіти знаходяться в настільки тісному взаємозв’язку між собою, що будь-яка зміна одного з них викликає зміну іншого, а нерідко і системи в цілому. Така взаємодія служить підставою того, що у взаємодії з середовищем система завжди виступає як щось єдине, що володіє якісною визначеністю [313, с. 26-28].

Друга закономірність: *обумовленість ефективності процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями наступністю підготовки вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями у системі вищої педагогічної освіти та післядипломної педагогічної освіти*.

Перш ніж перейти до обґрунтування визначеної закономірності схарактеризуємо поняття ефективності загалом та як педагогічної категорії.

Поняття ефективності (від лат. *effectivus* – продуктивний) увійшло у вітчизняну педагогічну науку й освітню практику з інших галузей науки і виробництва в 30-ті роки ХХ ст., коли перед системою освіти були поставлені завдання підвищення її ефективності. Але особливою інтенсивністю відрізняються дослідження, проведені в 60-70-ті роки ХХ сторіччя (С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Блінов та ін.) у зв'язку зі змінами соціальних умов, переглядом освітніх парадигм. Сьогодні проблема ефективності освітнього процесу, яка «стала вже тривіальною» (В. Блінов), набуває нової актуальності у зв'язку з інноваційними поглядами на якість освіти та її індивідуально-особистісну орієнтованість. Крім цього, освоєння нових освітніх технологій потребує визначення критеріїв їх педагогічної ефективності в нових умовах освітньої діяльності.

Ефективність розглядають як узагальнену філософську категорію, головним поняттям якої є співвіднесення досягнутих результатів з очікуваними (прогнозованими) цілями. З цих позицій ефективність вважають як мірою діяльності, так і певною властивістю системного об'єкта; вона визначає не тільки якісно, але і обов'язково кількісно, оскільки реалізована деяка теоретична можливість досягнення мети по відношенню до самої мети [21].

Таким чином, друга закономірність полягає в тому, що ефективність процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями залежить від *наступності* як прояву систематичності і послідовності здійснення узгодженості багаторівневих освітніх програм і як умови структурування системи неперервної освіти.

Сучасне філософське знання узгоджується з розумінням наступності як векторної основи стабільності буття і функціонування освіти, як сприйняття кожним наступним етапом або ланкою всього важливого і необхідного з попереднього; в контексті традиції і новаторства наступність виступає як процес збереження і передачі педагогічного

знання і досвіду, характерного для певного історичного періоду, при цьому традиція виступає формою здійснення цього процесу.

З позицій соціології наступність розглядається як взаємозалежність соціального та індивідуально-особистісного рівнів, як процес взаємодії, за якого на підставі минулого досвіду учасника освітнього процесу формується новий досвід, що забезпечує безперервне відтворення, зміну та розвиток системи інституту освіти, а також становлення особистості засобами освіти.

Психологічна наука у вивченні феномену наступності акцентує увагу на вікових (типологічних) та індивідуальних особливостях розвитку. Наступність визначається як атрибутивна властивість розвитку (становлення) особистості; кожен віковий етап розвитку знаменний послідовним збагаченням цього процесу.

Із психологічної точки зору зміст наступності складає урахування принципу, згідно з яким кожен попередній етап містить у собі передумови для виникнення наступних психологічних новоутворень (психологічні новоутворення – психічні і соціальні зміни, а також результат цих змін). Психологічна наступність потребує урахування вікових особливостей, провідного типу діяльності, сенситивних періодів і, водночас, сприяє усуненню психологічних труднощів адаптаційних «перехідних» періодів.

Педагогічний підхід визначає наступність як загальний принцип, який є умовою та механізмом реалізації інших принципів (науковість, доступність, послідовність, системність) навчально-виховного процесу. Педагогічна практика традиційно розглядає наступність у двох взаємопов’язаних вимірах: горизонтальному та вертикальному. Перший передбачає послідовність у вивченні і засвоєнні матеріалу, сформованість цілісного знання, єдність освітніх технологій. Другий вимір має результатом підготовку до навчання на більш високому рівні навчання. Наступність у змісті ступеневої вищої та післядипломної освіти передбачає саме перехід на більш високий рівень компетенції у певній галузі.

Коли говорять про наступність освіти, то насамперед мають на увазі, наступність змісту як неперервний розвиток змістового компоненту, який

вбирає у себе загальну логіку розгортання курсу в цілому, створення на кожному з етапів бази для наступного вивчення навчального предмета на більш високому рівні за рахунок розширення та поглиблення тематики, шляхом забезпечення «наскрізних» ліній у змісті, повторенні, пропедевтиці, а також використання принципу концентричності в організації змісту навчальних програм та міжпредметних зв'язків. Проте дослідники зауважують, що ефективність навчального процесу в системі неперервної освіти залежить від розв'язання проблем управлінської, структурно-організаційної, змістової, цільової, технологічної та психологічної наступності.

Зміст теоретичних знань на кожному етапі педагогічної підготовки має відповідати практичному досвіду особистості і сукупності вже відомих особистості знань. Якщо ж особистість виявила неузгодженість упізнаних фактів між собою та їх невідповідність вже наявній інформації, виникає емоційний стан, подібний до явища «когнітивного дисонансу» (Л. Фестінгер). Можливі способи розрядки такого стану: неприйняття нової інформації, її повне відкидання чи обрання будь-яких проміжних способів зняття емоційно-психологічного дисонансу. Неприйняття нової інформації досить часто спостерігається і у педагогічному середовищі. У тих випадках, коли не створені організаційно-педагогічні, психологічні передумови для сприйняття нової інформації (відсутність мотиваційної рівності, неавторитетність педагога, який проводить заняття, або джерела інформації тощо), вона не сприймається і слухачами, не усвідомлюється її необхідність для їх професійної діяльності.

Ідея наступності в педагогічній науці представлена в класичних роботах в різних аспектах. Ідеї самоосвіти і принцип систематичності і послідовності, поступового розвитку різноманітних знань, коли «подальше завжди ґрунтується на попередньому, а попереднє зміцнюється наступним» розкриваються в працях Я. Коменського. В розвиненому історичному контексті педагогічного знання трактування наступності в роботах зарубіжних вчених узгоджувалося зі змістом освіти і процесу навчання (представники французького матеріалізму К. Гельвецій,

Д. Дідро, Ж. Кондоре). В ідеях швейцарського педагога І. Песталоцці вона трактується як безперервний і поступовий рух до пізнання, в ідеях німецького педагога-гуманіста А. Дістервега – як зв'язок попереднього матеріалу з наступним за умови певної самостійності учнів [95].

У вітчизняній педагогіці подальший розвиток теоретичного уявлення про наступність узгоджується з її інтерпретацією як: ідеї зовнішньої і внутрішньої сторін перебігу педагогічного процесу, що реалізує провідну функцію – розвиток особистості, в роботах П. Каптєрєва; ідеї додаткової освіти в працях В. Вахтерова; антропологічної сутності процесу навчання – в працях К. Ушинського; самоосвіти та принципу природовідповідності на основі морально-гуманістичної парадигми в працях М. Пирогова, Л. Толстого та ін.; педагогіки дошкільного дитинства в роботах К. Вентцеля, Є. Тихеєвої, І. Сікорського, В. Бєхтєрєва та ін. [95].

В контексті загальнонаукових теорій процесу навчання проблема наступності пізніше отримала глибоке теоретичне дослідження в працях Ю. Бабанського, В. Лєднєва, І. Лернера, М. Скаткіна та ін.; розкриття сутності наступності як принципу дидактики – в роботах Ш. Ганеліна, В. Давидова, М. Данилова, О. Савченко та ін. [95].

У контексті системи неперервної освіти дослідники виокремлюють декілька рівнів наступності: перший рівень – наступність як методологічна закономірність розвитку людини в системі неперервної освіти; другий рівень – наступність як загальнопедагогічний принцип, на основі якого функціонує цілісний педагогічний процес в системі неперервної освіти; третій рівень – наступність як дидактичний принцип, який разом з іншими дидактичними принципами забезпечує цілісне сприйняття дисциплін навчання; четвертий рівень – наступність як окремий методичний принцип навчання (А. Сманцер) [453].

Отже, у педагогічній теорії поняття наступності розглядається багатоаспектно. У нашому дослідженні *наступність* ми розглядаємо як зв'язок між різними етапами або ступенями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого, як системи; як таке

співвідношення попередньої і наступної стадії в процесі зміни того чи іншого об’єкта, в основі якого лежить збереження тих чи інших частин, властивостей, характеристик об’єкта.

Наступність виражає часовий і просторовий зв’язок етапів, ступенів педагогічної освіти, їх неперервність і дискретність. У процесі формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями неперервність означає поступальне оволодіння новими знаннями, технологіями, формування професійно і особистісно значущих якостей. Дискретність дозволяє бачити певну завершеність, етапність розвитку.

Наступність є внутрішнім механізмом неперервності у підготовці педагога, що припускає збереження на кожному новому етапі базових знань, умінь, особистісно-професійних якостей як результату попередніх етапів та можливість просування в професійному становленні. На жаль, існуюча практика підвищення педагогічної кваліфікації не завжди враховує вимоги наступності. Зміст післядипломної педагогічної освіти у підготовці вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в даний час не являє собою логічно вибудувану систему.

Сучасний стан освітніх програм підготовки вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями у системі вищої педагогічної освіти та післядипломної педагогічної освіти (спрямованість, типи освітніх програм; їх актуальність, мета і завдання; засоби їх освоєння і реалізації — форми навчальної діяльності, методи і засоби навчання) вступає в певне протиріччя зі споживачами освіти, в якості яких виступає вчитель початкової школи, суспільство, держава, загальноосвітні навчальні заклади. Це обумовлено тим, що освітні програми значною мірою характеризуються: автономністю; недостатнім ступенем вираженості особистісно орієнтованої мотиваційної основи, що виявляється в нестійкій мотивації на самореалізацію і саморозкриття особистості в освітньому процесі; недостатньою мотивацією до творчої діяльності; відсутністю широкої варіативності освітніх програм (освітніх маршрутів), обумовлених потребами вчителів початкової школи у затребуваних формах, методах і засобах їх освоєння. Тому «поєднання» потреб особистості, системи освіти, суспільства, держави необхідно

здійснювати на засадах наступності як процесу і результату послідовного і системного взаємозв'язку («стикування») освітніх програм. При цьому наступність як процес передбачає взаємозв'язок освітніх програм з урахуванням їх співпідпорядкованості в системі вищої педагогічної освіти та післядипломної педагогічної освіти. Результатом цього є мотиваційно-ціннісна траєкторія людини з освоєння та придбання соціокультурного досвіду, загальна і професійна освіта, адаптація до мінливих соціально-економічних умов. Наступність як результат забезпечує різноманіття форм взаємодії нових видів освітніх програм з типовими, які реалізуються в системі вищої педагогічної освіти та післядипломної педагогічної освіти, забезпечуючи необхідність і достатність варіативних освітніх траєкторій людини, не обмежених ні в часі, ні у формі освіти. Стосовно до результату наступність освітнього процесу корелює з віковим фактором, що змінює цілеспрямованість освітніх стратегій людини як особливої форми її активності протягом усього життя.

Дана закономірність є виявом у конкретних умовах *принципу наступності*. Принцип наступності формування у вчителів початкової школи зазначеної готовності в системі «вища педагогічна освіта – післядипломна педагогічна освіта» розглядається нами як один з найважливіших методологічних принципів. Ми будемо дотримуватися розуміння суті даного принципу за О. Савченко: «Наступність є одним із принципів освіти, який передбачає зв'язок та узгодженість мети, змісту, організаційно-методичного забезпечення етапів освіти, які межують один з одним» [417]. Реалізація принципу наступності дозволить, з одного боку, виробити взаємозв'язок між структурними компонентами освітнього процесу в системі «ВНЗ – ППО», спрямованого на формування у педагогів готовності до розглянутого методу освіти, а з іншого – сприятиме розробці та реалізації вчителем індивідуального педагогічного маршруту на протязі всього професійного життя.

Наступність процесів формування у вчителів початкової школи готовності до роботи з обдарованими учнями забезпечується за рахунок узгодженості та взаємозв'язку цілей, змісту, методів організації

професійно-педагогічної підготовки вчителів у педагогічному ВНЗ і закладах післядипломної освіти та завдяки дотриманню наступних умов:

1. Урахування наявного рівня готовності до роботи з обдарованими учнями і послідовне його підвищення. Процес формування готовності до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти має будуватися у зв'язку з рівнем розвитку у вчителів всіх компонентів даної готовності. Навчання на курсах має сприяти послідовному підвищенню рівня готовності педагогів: від накопичення ними знань з психології і педагогіки здібностей, формування внутрішньої мотивації через розвиток умінь створювати суб'єкт-суб'єктні відносини та продуктивне спілкування з обдарованими учнями і далі до набуття досвіду конструювати навчально-виховний процес відповідно до індивідуальних навчальних можливостей і потреб учнів, стимулювати розвиток їхньої особистості, створювати педагогічно доцільне розвивальне середовище, працювати в невизначеній ситуації тощо.

2. Опора на досвід. Специфіка системи підвищення кваліфікації у порівнянні з іншими ланками неперервної освіти полягає серед іншого у тому, що у якості слухачів тут виступають професійно підготовлені люди, які володіють певним рівнем знань, умінь, навичок, практичного досвіду. Тому організація формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями має відповідати вимогам до навчання дорослих щодо урахування їх характерних особливостей. Зупинимося на них детальніше. Як відомо, слухач курсів підвищення кваліфікації – це працюючий вчитель з притаманними йому особливостями «дорослого учня», які обґрунтовані у вітчизняній і зарубіжній андрагогіці: він усвідомлює себе самостійною особистістю, що відбулася; знаходиться на вищому щаблі соціалізації, володіючи значним життєвим, професійним і соціальним досвідом, який стає важливим мотивом професійного зростання; готовий до навчання (мотивація визначається прагненням у процесі навчальної діяльності вирішити свої не лише професійні, а й соціально-психологічні проблеми, що виникають у процесі професійної взаємодії); орієнтований на невідкладну реалізацію отриманих знань, умінь, навичок і набутих

здібностей; навчальна діяльність значною мірою обумовлена необхідністю прийняття оптимальних професійних рішень, тому його перш за все цікавлять базові принципи вибору таких рішень [321].

Тому у даному випадку особливого значення опора на досвід. У професійному досвіді працюючого вчителя вже є певний набір рішень педагогічних завдань щодо роботи з обдарованими учнями. Ці рішення можуть бути знайдені вчителями емпірично і охоплювати лише окремі аспекти організації взаємодії педагога і обдарованих учнів. Під час організації процесу формування готовності до роботи з обдарованими учнями даний досвід може бути тією підставою, на якій будуть збудовані нові знання, освоєні ефективні технології діяльності. У цьому зв'язку однією з найважливіших умов успішного формування готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями є «інтеграційне узгодження» наявних і нових знань і умінь вчителя. Реалізація принципу інтеграційного узгодження припускає: а) виявлення подібності й відмінностей між вже сформованими у вчителя психолого-педагогічними знаннями, вміннями і досвідом та тими, що здобуваються на курсах підвищення кваліфікації; 2) рефлексію, збагачення професійного досвіду педагога новими науковими смислами.

3. Цілісний характер процесу формування готовності до роботи з обдарованими учнями. Процес формування готовності педагогів до роботи з обдарованими учнями не обмежується періодом їх навчання в бакалавраті й магістратурі у педагогічних ВНЗ та на курсах підвищення кваліфікації. Обмін досвідом і співпраця педагогів здійснюється й у міжкурсовому супроводі, упродовж навчального року на щомісячних групових та індивідуальних консультаціях, під час відвідування й обговорення уроків у базових загальноосвітніх навчальних закладах.

Наступність у формуванні готовності педагогів до роботи з обдарованими учнями забезпечується відповідними освітньо-професійними програмами на кожному з рівнів педагогічної освіти і передбачає неперервний процес розгортання й збагачення структурних компонентів готовності у процесі поступового переходу від однієї ланки

навчання до іншої, поступове ускладнення навчальної інформації, послідовну зміну рівня вимог до обсягу і ґрунтовності засвоєння знань, набуття умінь і навичок, поступовий перехід на якісно новий рівень сформованості компонентів готовності. Кожен новий етап має бути пов'язаний з попереднім, стати передумовою для подальшого поглиблення й збагачення готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями. Зв'язок і наступність університетської і післядипломної ланок неперервної педагогічної освіти сприяє доступності навчального матеріалу, міцності його засвоєння, удосконаленню практичних умінь і навичок, здатності до рефлексії й самовдосконалення, поступовому ускладненню й розвитку професійно-особистісних якостей, забезпечуючи системність у формуванні готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями.

Третя закономірність: *обумовленість ефективності процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями рівнем професійно-особистісного розвитку вчителів як суб'єктів професійної діяльності.*

Процеси глобалізації породжують все нові соціальні виклики і загрози, які ведуть до посилення напруженості в суспільних відносинах, зростанню нестабільності і невизначеності соціальних регулятивів. Загострення проблеми безпечного існування та розвитку окремого суб'єкта все більшою мірою орієнтує освітні системи різних країн на розвиток у нього здатності жити і працювати в епоху криз (В. Вернадський, С. Капіца, Д. Лихачев, М. Мамардашвілі, П. Тейяр де Шарден, Р. Хенві та ін.). Проте система освіти поки не готова до виконання цієї функції.

Поряд з цим, глобалізація супроводжується демократизацією суспільних процесів, визначною сутністю яких є соціальне визнання самоцінності кожної людини (О. Бондаревська, В. Слободчиков, І. Алєксашина, Є. Норланд, Ю. Кулюткін та ін.). Однак процеси демократизації, як складні і тривалі, гальмуються недостатнім усвідомленням важливості самоорганізаційних факторів розвитку окремої особистості. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що з метою

подолання кризи освітньої парадигми, яка найбільш повно відчувається у освіті дорослих, необхідно переглянути роль зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку людини як суб'єкта (В. Бєляков, А. Брушлинський, В. Сєріков, Г. Сухобська, В. Петровський та ін.).

Проблема, здебільшого, полягає в тому, що сформований тип мислення, поведінки та діяльності суб'єкта значною мірою залишається на позиції, яку психологи називають «позицією зовнішнього контролю», філософи і педагоги – «недостатньо суб'єктною», практики – «виконавською» (М. Хайдеггер, С. Рубінштейн, Є. Бондаревська, О. Бодальов, І. Ісаєв, Є. Ільєнков та ін.). Ці характеристики підкреслюють у відносинах людини з навколишнім світом завищену значущість зовнішніх факторів і незначну роль внутрішніх. У зв'язку з цим, відповідальність суб'єкта за самого себе (прийняття життєво важливих рішень і контроль за їх виконанням) перекладається в зовнішнє середовище.

Виходячи з того, що у сучасних педагогічних дослідженнях навчання розглядається як механізм цілеспрямованого педагогічного управління процесом суб'єктного перетворення студентів, загальним принципом педагогічного управління має стати перехід зі споглядальної та виконавської позиції на позицію активного суб'єкта діяльності [385, с. 23].

Дана закономірність знаходить своє втілення у *принципі суб'єктності*, за якого становлення суб'єктності педагогів являє собою «процес і результат зростання їхньої самоорганізації, самоствердження і самореалізації в соціокультурному, професійному середовищі» педагогічного вищого навчального закладу та закладу післядипломної педагогічної освіти, а «навчальний процес розглядається як засіб і умова суб'єктного перетворення його учасників у єдиному просторі взаємодії» (В. Євдокимов) [385].

У різний час вітчизняними та зарубіжними дослідниками питання розвитку суб'єкта вивчалися, виходячи з того, що в ньому самому міститься джерело його самовдосконалення (В. Соловйов, С. Франкл). Родоначальники культурно-історичної концепції розвитку суб'єкта (Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Лурія) вважали цей процес похідним від

теорії відображення і об'єктивістських поглядів, але цілком припускали, що всі вищі психічні функції суб'єкта є суть соціальних відносин, перенесених всередину. Ідею комплексного вивчення суб'єкта відстоювали у своїх дослідженнях М. Бердяєв, Б. Ананьєв. Такі дослідники як Л. Анциферова, А. Брушлінський, М. Каган розвиток суб'єкта розглядають через трансформації, які відбуваються з суб'єктом в його діяльності в системі суспільних відносин. У ці відносини він вступає через предметно-професійну діяльність. В цьому випадку, вважають Л. Брильова, В. Горшкова, Є. Гусинський, соціум виступає як інтегрований суб'єкт, потенціал якого має зростати за допомогою розвитку окремого суб'єкта, його суб'єктності, його потреби у самореалізації.

З розуміння інтерактивної природи суб'єкта виходили в своїх дослідженнях А. Адлер, О. Бодальов, К. Левін, В. Франкл, Е. Еріксон та ін. Прихильники антропологічного напряму у філософії та педагогіці вважають найважливішим відкриттям в процесах розвитку суб'єкта те, що його сутність розглядається у зв'язку зі здатністю побудувати самого себе (М. Бердяєв, В. Слободчиков, Г. Щедровицький). Надаючи величезної ролі взаємодії між суб'єктами, деякі автори (М. Бахтін, Г. Батищев) вважають, що суб'єкт є особистість в тій мірі, в якій він що-небудь означає для інших. Прагнення суб'єкта уникнути відповідальної співпричетності до навколишнього середовища, до іншого суб'єкта веде до його внутрішньої спустошеності, моральної і професійної деградації.

Представниками гуманістичного підходу вищим проявом зв'язків суб'єкта з людьми і навколишнім середовищем вбачалася любов до творчої праці (Е. Фромм, Ю. Сенько). Суб'єкт повинен мати можливість віднести себе до того чи іншого соціуму, до певного професійного середовища, яке б спрямовувало його життя і надавало йому сенсу [434].

Значущим для нас є дослідження В. Бєлякова [26] щодо професійно-особистісного розвитку суб'єкта післядипломної педагогічної освіти у сучасних умовах глобалізації.

Розглянемо співвідношення понять «суб'єкт» і «суб'єктність» у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях.

Термін «суб'єкт», входить до французької, а потім і інших європейських мов (як передбачається, через роботи Декарта) у XVII ст. В цей час теорія пізнання, ґрунтуючись на природничо-наукових принципах, не враховувала особливість людської складової пізнання, тому інтерпретація суб'єкта у гносеологічному розумінні відбувається через термін «суб'єктивність», що означає здебільшого зміст внутрішньої ідеальної реальності людини, яка протистоїть реальності зовнішній, «об'єктивній». В подальшому кожна історична епоха наповнювала їх власними сенсами.

Уже з кінця XIX ст. з боку представників таких філософських напрямів як екзистенціалізм, персоналізм, прагматизм, гносеологічний підхід до сутності суб'єкта підлягає критиці і висувається ідея людини як суб'єкта, який не лише пізнає, а й діє, тому увагу слід концентрувати на екзистенційних аспектах людського буття. В цей час тема суб'єкта входить у коло інтересів наук про людину і суспільство (в першу чергу, соціології, психології, педагогіки), які зосереджуються увагу на діяльнісних аспектах суб'єкта. А орієнтовно з другої чверті XX ст. питання суб'єктивності входить у резонанс з проблемою пошуків власне людських ресурсів розвитку суспільства, оскільки продуктивність економіки, перспективність техніки, оновлення науки і культури виявляють залежність від якості діяльності індивідуальних суб'єктів. Тому проблема суб'єктивності поступово перетворюється у проблему суб'єктності [185].

У вітчизняній науковій спільноті термін «суб'єктність» вперше використовується О. Леонтьєвим у праці «Діяльність. Свідомість. Особистість» у значенні певного набору якостей, які характеризують сферу діяльнісних здібностей людини, її здатність до самодетермінації, творчої активності тощо [244].

Дослідження морфології слова «суб'єктність» дозволяє підкреслити його семантичне значення – «той, що належить, суб'єкту, відноситься до нього». Тобто, цей термін означає системну якість суб'єкта, характеристику його діяльнісної, екзистенційної сфери, на відміну від терміну «суб'єктивність», який характеризує адекватність/неадекватність

відображення суб'єктом об'єктивної дійсності, тобто пізнавальні здібності людини.

Суб'єктність розглядається дослідниками на різних рівнях: онтологічному, психологічному, педагогічному. У науках про людину та суспільство (психологія, педагогіка, соціологія та ін.) розуміння суб'єкта пов'язане з розумінням його як *суб'єкта життєдіяльності*.

Суб'єкт – фундаментальна категорія філософії та психології. У філософсько-психологічній літературі суб'єкт визначається як носій предметно-практичної діяльності (зокрема, і педагогічної) і пізнання. Суб'єкт є носієм практичної і теоретичної діяльності настільки, наскільки він залучається за допомогою реальної діяльності до процесу безпосереднього перетворення і пізнання навколишньої дійсності. Потреба у пізнанні є однією із найважливіших характеристик суб'єкта.

Суб'єкт характеризується свідомістю, самосвідомістю (тобто, переживанням власного «Я»). Свідомість – це здатність діючого, діяльного суб'єкта відображати способу його дій, відтворення людиною ідеального образу своєї діяльності. Тобто, свідомість – це рефлексія суб'єктом дійсності, діяльності, самого себе. На думку В. Слободчикова та Є. Ісаєва, саме у здатності до рефлексії знаходить своє найвище втілення природа людської суб'єктності.

Особливу увагу аналізу категорії суб'єкта в психологічній науці приділив А. Брушлинський. Вчений підкреслює, що «трактування людини як суб'єкта допомагає цілісно, системно розкрити його специфічну активність у всіх видах взаємодії зі світом. У міру дорослішання в житті людини все більше місце займають саморозвиток, самовиховання, самоформування і відповідно більша питома вага належить внутрішнім умовам, через які завжди тільки і діють зовнішні причини, впливу...» [53].

Отже, суб'єкт виступає як цілісна система внутрішніх умов, необхідно і суттєво опосередковуючих всі зовнішні причини (педагогічні та ін.). Формуючись і змінюючись в процесі розвитку, внутрішні умови визначають те специфічне коло зовнішніх впливів, яким дане явище, процес можуть піддатися. Бути суб'єктом – одна з системних якостей, в

яких об’єктивно виступає людина. Бути суб’єктом, тобто творцем своєї історії, означає ініціювати та здійснювати перш за все практичну діяльність, спілкування, пізнання, споглядання та інші види специфічної людської активності.

Найчастіше суб’єкт ототожнюється з особистістю яка є носієм суб’єктних властивостей. Але Б. Ананьєв вважає, що збіг особистості і суб’єкта відносні навіть при максимальному наближенні їх властивостей, оскільки суб’єкт характеризується сукупністю діяльностей і мірою їх продуктивності, а особистість – сукупністю суспільних відносин [4].

Кореляційний аналіз категорій і явищ «особистості» та «суб’єктності» дозволяє стверджувати, що вони детермінують один одного. За твердженням А. Петровського, бути особистістю – означає бути суб’єктом власного життя, суб’єктом предметної діяльності, суб’єктом навчання, суб’єктом самосвідомості [348]. Суб’єктність трактується А. Петровським як конституююча характеристика особистості, як властивість самодетермінації її буття у світі [348].

Отже, розуміння суб’єкта у філософії та психології пов’язується з наділенням людського індивіда якостями бути активним, самостійним, здатним, умілим у здійсненні специфічно людських форм життєдіяльності, перш за все предметно-практичної діяльності.

Найбільш вживаним в психології є вираз «суб’єкт діяльності». У такому контексті використовують категорію «суб’єкт» К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін. Стати суб’єктом певної діяльності – означає освоїти цю діяльність, оволодіти нею, бути здатним до її здійснення і творчого перетворення.

Категорію «суб’єктність педагога» розглядають у своїх роботах психологи О. Волкова, І. Зимня, А. Маркова, Л. Мітіна та ін. Так, А. Маркова визначає суб’єктність як «професійну компетентність педагога» [276], Л. Мітіна – як «систему педагогічних здібностей» [293], І. Зимня – як інтегративну властивість особистості педагога, що складається з його психофізіологічних властивостей (задатків), здібностей, спрямованості та інших особистісних властивостей

і професійної компетентності [157], О. Волкова – як особистісне утворення, що інтегрує в собі всі властивості і якості педагога, що зумовлюють успішність педагогічної діяльності [77]. На думку О. Волкової, основу суб'єктності складають особливості самосвідомості і комунікативні характеристики педагога.

Для нашого дослідження цінними є висновки О. Волкової [77] щодо того, що самосвідомість педагога-суб'єкта пов'язана із ставленням педагога до себе як суб'єкта власної педагогічної діяльності, відрізняється *гнучкістю «Я-концепції»*, що характеризує особистість як відкриту систему, тобто здатну до безперервних змін, *вдосконалення*, до активної взаємодії із зовнішнім середовищем. Виконання професійної діяльності набуває для педагога, що ставиться до себе як до суб'єкта цієї діяльності, *особистісного сенсу*. Педагог як суб'єкт діяльності характеризується особливим *ціннісним ставленням до учнів*, яке виявляється в його мотиваційно-смислових установках, пов'язаних зі *сприйняттям учня як унікальної* внутрішньо детермінованої, *самоцінної особистості, рівноправного партнера* педагогічної взаємодії.

Суб'єктність педагога за О. Волковою являє собою певну педагогічну позицію, суть якої полягає в діалогічному спілкуванні з учнями, в актуалізації суб'єктного початку в учнів. Зміст суб'єктності знаходить своє відображення в особливостях взаємодії педагога і учнів: в установках на партнера і в особливостях мовної поведінки. Суб'єктність педагога, на переконання О. Волкової, є передумовою і провідним атрибутом організації особистісно орієнтованого педагогічного процесу [77]. Всі ці характеристики суб'єктності педагога є особливо важливими передумовами успішності його роботи з обдарованими учнями.

Узагальнення наведених точок зору дослідників, переконує в тому, що суб'єктність являє собою якісний стан особистості педагога, констатуючи вищий рівень професійного розвитку особистості педагога.

Суб'єктності педагога властива самоактуалізація. У реальній поведінці педагога самоактуалізація означає (спираючись на думку А. Маслоу) повне, живе і безкорисливе переживання життя з повним

зосередженням і заглибленістю в нього; постійний вибір з усіх наявних у нього можливостей саме можливості зростання; наявність і можливість прояву «Я»; здатність взяти на себе відповідальність; уміння прислухатися до самого себе; актуалізація своїх можливостей; вищі переживання; позбавлення від помилкових уявлень про себе; виявлення своїх захистів і подолання їх, відмова від захистів [279].

Різні типи і рівні прояву суб'єктності педагога фіксуються через якісні критерії: співвідношення виконавської та організаторської ролі педагога в діяльності; однобічність або універсальність його включення в діяльність; репродуктивний або творчий характер діяльності; спрямованість педагогічної діяльності на особистісний та суспільний розвиток; потреба в рефлексії своєї педагогічної діяльності; прагнення до створення індивідуального сенсу щодо явищ, ситуацій педагогічної діяльності; самостійність, автономність у діяльності; ступінь усвідомлення відповідальності за створення умов розвитку учасників педагогічного процесу та ін. [183, с. 25].

Отже, у найширшому сенсі суб'єкт визначається як носій (ініціатор, розпорядник, творець) предметно-практичної діяльності і пізнання, а становлення суб'єкта – як процес оволодіння індивідом власним душевним життям, родовими здібностями. З'єднання категорій «суб'єктність» і «позиція» в одне поняття визначає суб'єктну позицію як здатність суб'єкта освоювати і творчо перетворювати дійсність, змінювати внутрішній світ, вибудовуючи стратегію і тактику своєї життєдіяльності. Це складна цілісна система відносин особистості – носія особистісно значущих цілей і цінностей, які реалізуються в поведінці і діяльності.

Дослідниками доведено, що становлення і розвиток суб'єктної позиції педагога безпосередньо залежить від соціальних і психолого-педагогічних умов індивідуального буття. При цьому суб'єктна позиція педагога є засобом розвитку професійної компетентності через формування наступних показників: мотивація до самостійності дій («Я хочу сам»), самостійне володіння нормою дії («Я можу сам»), спроможності задавати мету діяльності та регламентувати норму дії

(«Я дію сам»), свідомість культурних і особистісних смислів власної діяльності («Я розумію, навіщо я дію»), творення нових реалій діяльності і способів дії («Я реалізую себе в діяльності для інших»).

Таким чином, процес формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями з опорою на розвиток вчителів як суб'єктів професійної діяльності передбачає не просто вплив на особистість, а залучення її в якості активного діючого суб'єкта до процесів роботи з навчальною інформацією, процесів діяльності, включення до культурно-розвиваючого середовища навчальної групи, професійного закладу, педагогічної спільноти, до процесів розвитку самого себе.

***Четверта закономірність**: обумовленість ефективності процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями ступенем його відповідності змісту і структурі професійної діяльності вчителя з обдарованими учнями.*

У підрозділі 1.2 було розкрито зміст роботи вчителя початкової школи з обдарованими учнями, та з'ясовано, що специфіка роботи з носіями обдарованості обумовлена складністю феномену обдарованості, яку ми розуміємо як системну якість особистості, яка розвивається впродовж життя і детермінована наявністю когнітивних (задатки, здібності, інтелект, креативність), особистісних (мотиваційні, емоційні, вольові), соціальних (середовище виховання і навчання, досвід) та інших характеристик і чинників. Роботу з обдарованими учнями визначаємо як різновид професійно-педагогічної діяльності, яка спрямована на пошук, відбір та освіту обдарованих учнів з метою сприяння їх самореалізації. Суть поняття «робота вчителя початкової школи з обдарованими учнями» визначаємо як різновид професійно-педагогічної діяльності, що здійснюється в ЗНЗ І ступеня, розглядаючи її через функції вчителя початкової школи щодо пошуку, відбору та освіти обдарованих учнів. Отже, зміст підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями має забезпечити виконання вчителем функцій з діагностики та освіти обдарованих учнів. Тому до змісту підготовки вчителів початкових класів до роботи з обдарованим

учнями мають бути включені заходи з формування як у майбутніх так і працюючих вчителів усіх компонентів структури готовності, яка визначена нами в контексті особистісно-функціонального підходу як тотожна структурі педагогічної діяльності і містить мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-особистісний компоненти.

Положення четвертої закономірності втілюються у *принципах* відповідності змісту підготовки до роботи з обдарованими учнями загальній структурі педагогічної діяльності, функціональної повноти змісту підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями та подвійного входження компонентів до загальної системи.

Згідно з першим принципом формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями має бути цілісним, відображаючи у своєму логічному розгортанні зміст і структуру та забезпечуючи формування в майбутніх учителів:

- усіх компонентів готовності до роботи з обдарованими учнями (діяльнісна підструктура);
- здатності до успішного здійснення окремих складових роботи з обдарованими учнями (організаційна підструктура);
- здатності до взаємодії з іншими учасниками професійної діяльності (суб’єктна підструктура);
- здатності до планування, організації, здійснення та оцінювання результативності професійної діяльності з обдарованими учнями (управлінська підструктура).

Реалізація принципу відповідності змісту підготовки до роботи з обдарованими учнями загальній структурі педагогічної діяльності виявляється можливою за умов відтворення змісту і структури останньої [85].

Під час конструювання змісту підготовки до роботи з обдарованими учнями ми маємо також керуватися принципом функціональної повноти компонентів змісту освіти, який є частковим випадком більш загального принципу функціональної повноти компонентів системи. Його сутність полягає в тому, що будь-яка система, зокрема й педагогічна, не може

ефективно функціонувати або функціонувати взагалі, якщо набір її елементів не є функціонально повним. Тому змістовий компонент будь-якої педагогічної системи має містити достатню кількість структурних елементів (навчальних курсів, виховних заходів тощо) для досягнення всіх цілей її функціонування.

Даний принцип тісно пов'язаний з принципом подвійного входження інваріантних базових компонентів до змісту освіти, обґрунтований В. Лєдньовим [242]. Згідно цього принципу, кожна з базисних інваріантних цілей навчання має бути представлена в його змісті двічі: по-перше, при вивченні конкретного навчального курсу або циклу навчальних дисциплін як їхня провідна мета, по-друге, при вивченні інших навчальних предметів як додаткова функція. Саме з урахуванням даного принципу нами були розроблені: 1) наскрізна програма, де, відповідно до навчальних планів підготовки фахівців спеціальності 013 «Початкова освіта», формування готовності майбутніх вчителів до роботи з обдарованими учнями є провідною метою спецкурсу «Робота з обдарованими дітьми» та додатковою у змісті інших навчальних дисциплін, навчально-педагогічних практик, науково-дослідній роботі студентів; 2) навчально-тематичний план курсів для вчителів проектних класів початкової школи, який реалізовувася під час науково-методичної роботи, що здійснюється в міжкурсовий період підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на літніх щорічних однотижневих курсах, щомісячних одноденних семінарах, у процесі самостійної роботи слухачів упродовж навчального року.

П'ята закономірність: *обумовленість ефективності формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти повнотою реалізації структурно-функціональних зв'язків між його окремими компонентами.*

Приналежність системного підходу до загальнонаукової методології дозволяє керуватися його провідними положеннями у системі неперервної педагогічної освіти загалом та підготовки вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями зокрема, як її підсистемі. Згідно

положення системного підходу про те, що суттєвою ознакою системи є тісний зв'язок усіх її елементів і наявність емерджентних властивостей, ми можемо розглядати підготовку вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями у системі неперервної педагогічної освіти як системне утворення тільки в тому випадку, коли її окремі складники знаходяться у функціональній залежності один від одного.

Даній закономірності відповідають *принципи* цілеспрямованості, рівноважної відповідності та оптимальності.

Суть принципу цілісності полягає в тому, що у системного об'єкта наявні нові інтегративні (емерджентні) властивості, які відсутні в його компонентів і притаманні вони йому саме як цілісному утворенню завдяки структурно-функціональним зв'язкам складових системи. Інтегративною (емерджентною) властивістю підготовки учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями є її мета – формування готовності учителів початкової школи до пошуку, відбору та освіти обдарованих учнів. Тому, згідно принципу цілеспрямованості, як системоутворювальний компонент системи підготовки учителів до роботи з обдарованими учнями ми розглядали її цілі, відповідно до яких розроблялися всі інші складники підготовки.

Інший важливий принцип, який ми враховували під час розробки системи підготовки учителів до роботи з обдарованими учнями є принцип рівноважної відповідності. Його сутність полягає у том, що у системному утворенні визначальна роль належить взаємозв'язкам між елементами, які виявляються настільки суттєвими, що модифікація одного елементу приводить до змін в інших елементах, а досить часто й до зміни системи в цілому [85]. Тому плануючи зміни в одному з компонентів досліджуваної системи, ми передбачали рівноважні зміни й в інших її компонентах.

При проектуванні системи підготовки учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями ми дотримувались також принципу оптимальності. Принцип оптимальності, поряд з принципами координації і збалансованості, є окремим випадком принципу узгодженості, який полягає в тому, що всі елементи (підсистеми) складної системи, як по

горизонталі, так і по вертикалі, повинні бути узгоджені між собою за всіма показниками з метою досягнення заданої ефективності системи. Принцип оптимальності полягає в такому узгодженні функціонування елементів (підсистем) складної системи, за якого забезпечується максимальна ефективність системи. Відповідно до принципу оптимальності при визначенні компонентів інноваційного навчання студентів педагогічних ВНЗ ми виходили з того, що: 1) зміст як структурний компонент системи підготовки учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями має визначатися відповідно до її цілей; 2) методи, форми і засоби мають відображати організаційну, функціональну та інформаційну єдність системи; 3) сукупність змісту, мети, методів, форм і засобів мають забезпечувати максимальну ефективність системи підготовки учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями.

Шоста закономірність: *ефективність процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями спрямованістю до неперервного професійного і особистісного самовдосконалення.*

Дана закономірність, яка втілюється у *принципі самовдосконалення*, логічно завершує ряд основних закономірностей формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти. Це пояснюється декількома причинами. По-перше, суспільний розвиток на сучасному етапі характеризується надзвичайно складними процесами, що торкаються всіх сфер життєдіяльності людини і приводять до глибинних якісних змін. В умовах глобалізації, інтеграції та ускладнення соціальної діяльності, швидкого і постійного оновлення технологій людина може успішно функціонувати тільки якщо буде володіти певними ціннісними орієнтаціями, якостями і здібностями, що забезпечують стійкість її розвитку, соціальну мобільність, перетворювальну особистісну позицію і гнучку адаптацію до всіх трансформацій. Це в свою чергу висуває нові вимоги до освіти, суть яких визначається тим, що знання як такі, на передачу яких зорієнтована традиційна парадигма освіти, що склалася на попередньому –

індустріальному етапі розвитку суспільства, втрачають свою центральну значущість у навчанні. Більш актуальним стає формування уміння будувати своє життя на основі здобутих знань, які у такому випадку перетворюються із мети у засіб. У зв'язку з цим стає актуальною проблема формування готовності до неперервної освіти і самоосвіти.

По-друге, однією із цілей будь-якого навчання є створення умов для подальшого загального і професійного самовдосконалення і самоосвіти.

По-третє, у системі професійної освіти педагогів самоосвіта і самовдосконалення мають виключне значення та є її підґрунтям, необхідною умовою ефективності, сполучною ланкою усіх підсистем, що забезпечують неперервність освіти та окремою підсистемою системи післядипломної освіти [473].

Походження слова *«вдосконалення»* бере свій початок у європейських мовах і має давню історію. Вперше воно з'являється у французькій мові ще у 1662 році як прикметник *perfectibilis.* Однак лише у 1775 році Руссо та Грим запроваджують іменник *perfectibilite,* який ототожнювався із *«здатністю до вдосконалення, удосконалюванням».* Цей термін одразу набув поширення у Європі XVII ст. Основними характеристиками здатності до вдосконалення, як своєрідної мета-здатності, від якої залежить розвиток усіх інших, за тієї доби були такі: по-перше, вона притаманна людині – й індивідові, й видові; по-друге, її актуалізація залежить від обставин і є випадковою; по-третє, вона є амбівалентною, оскільки уможливлює і осяяння й помилки, і чесноти й вади, тож людина може як наблизитися до досконалості так і віддалитися від неї; по-четверте, здатність удосконалюватися «майже безмежна» (Руссо). В подальшому цей термін зазнав найрізноманітніших перетворень, модифікацій і розмаїтих визначень, які змінили статус поняття і його первинне значення від здатності вдосконалюватися *(est perfectible)* до нескінченного вдосконалення *(perfectibilite indefini).* В результаті дискусій, до яких долучилися Ж.-Ж. Руссо, Гельвецій, Ш. Бонне, Вольтер, Кондорсе, О. Конт та інші, викристалізувалася суть

поняття – впорядкований поступ, єдиний незворотний процес, який здійснюється у кумулятивній та нескінченній послідовності [132].

У Німеччині все йшло у інший спосіб, більш богословський. 1756 року Мендельсон у перекладі «Міркувань про походження нерівності між людьми» (Руссо) відмовляється від уживання неологізму *perfectibilite* і здатність *(Vermögen)* перетворюється на зусилля *(Bemühung)*, прагнення *(Bestreben)*, надію наблизитися, наскільки це можливо, «до зразка Божої досконалості». Саме це тлумачення і стає вирішальним. Таким чином, на противагу Руссо, *perfectibilite* із реактивної здатності до вдосконалення, яка притаманна людині за самою суттю, перетворюється на спонтанну схильність, на своєрідний позитивний інстинкт, «потяг до досконалості». Німецькі філософи критикували Руссо за невизначеність його *удосконалюваності,* «щось так само позбавлене визначеності, як зміна загалом», тобто «не має ані мети, ані призначення» (Гегель). У розумінні німецьких філософів здатність до вдосконалення доволі двозначна: з одного боку – це своєрідне глибинне прагнення, що веде людей до досконалості, з іншого – завдання, покликання, реалізацією якого є поступ *(progress)* [132].

Перший англійський переклад *perfectibility* з'явився у 1761 році у значенні «удосконалюваність». Так само як і у випадку перекладу німецькою мовою, шотландські автори теж уникають цього неологізму і пишуть про те, що «людина відкрита до поліпшення і має в собі принцип поступу і бажання досконалості» (Фергюсон). Тут вперше з'являється ключове поняття *improvement* «поліпшення», у якому проглядається дієслово *to prove* «доводити», «випробовувати», «пробувати», тобто мова йде про емпіричний процес, що реалізується через нові пристосування до обставин. Проте частина англійських філософів того часу відає перевагу поняттю *perfectibility,* підкреслюючи, що людям притаманна здатність нескінченно вдосконалюватись. Зокрема, Годвін пише: «Немає жодної характеристики людини, принаймні нині, яка видається здатною вирізнити її з поміж інших істот такою значною мірою чи мати настільки велику вагу в усіх ділянках науки про мораль, як здатність до вдосконалення». Отже, саме безперервно, тобто послідовно, безупинно та нескінченно,

людина як, по-перше, розумне створіння, а, по-друге, створіння моральне, вдосконалюватиметься [132].

Проаналізуємо тлумачення слова *удосконалення* в українській мові. Словник української мови тлумачить *удосконалення* у двох значеннях: 1) дія за значенням удосконалити і удосконалитися; 2) зміна в чому-небудь у бік поліпшення; результат такої зміни [452]. Морфемний і словотвірний аналіз слова *«удосконалення»* показує, що це віддієслівний іменник, ланцюг утворення якого виглядає таким чином: *досконалий* → *удосконалити* → *удосконалення*.

У Словнику української мови *досконалий* тлумачиться як такий, що 1) має потрібний ступінь довершеності, визначається повнотою позитивних якостей, довершений; 2) повний, абсолютний [452]. Оскільки словотворчий префікс *у-* надає значення напряму дії, то відповідно, дія у напрямі до будь-чого досконалого, буде означати поліпшення, покращення, підвищення.

З позицій філософії *досконалість* – це поняття, що виражає ідею вищого зразка, з яким співвідносяться цілі і результати вжитих людиною зусиль. Під досконалістю може розумітися також практична придатність речі для певних цілей, міра досягнення поставленої мети, звершення задуму, вищий ступінь розвитку і, навпаки, лаконічність, простота, гармонійність.

З антропологічної точки зору, уявлення про досконалість пов’язане з досвідом задоволення і незадоволення потреб (Г. Лейбніц, З. Фрейд). З аксіологічної точки зору, за якої світ цінностей береться як даність, безвідносно до його становлення, ідея досконалості сприймається як трансцендентна людині і вимагається її виконання в якості ззовні даного стандарту. З теологічної точки зору, ідея досконалості втілена у Божество.

В етиці поняття досконалості отримує змістовну визначеність через поняття морального ідеалу; ідея досконалості розвивається на противагу гедоністичному досвіду – як уявлення про впорядкованість і натхненність схильностей людини. Тут можна виокремити кілька контекстів міркувань. Одне з них асоціюється з поняттям міри і передбачає раціоналізацію потягів, внутрішню врівноваженість і гармонійність особистості

(Аристотель), інше – з поняттям боргу (Кант). Бути досконалим, згідно з Кантом, означає бути моральним, а вдосконалюватися – розвиватися в якості морального суб'єкта. Ще один тип міркування пов'язаний з розумінням досконалості як самодостатності: досконаліть полягає в повній незалежності людини від минущих обставин і пристрастей, у внутрішній свободі (стоїцизм, буддизм).

Особливе розуміння досконалості міститься в християнстві, згідно з яким досконаліть опосередковано діяльною любов'ю до людей: людина вдосконалюється лише в милосерді. Для цього їй необхідно здійснити своє природне і єдине призначення – підкоритися волі Бога і перетворитися, наближаючись до здійснення ідеалу Боголюдини. У контексті релігійно-філософської думки звернення людини до досконалості має онтологічне пояснення: можливість вдосконалення задається тим, що в кожній людині є ідеальний образ абсолютного – Бога. Будь-яке знання про сенс або мету життя передбачає усвідомлення необхідності вдосконалення [318].

У вітчизняній системі освіті поняття вдосконалення найчастіше пов'язують із заходами щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти. Власне, післядипломна освіта розглядається як «спеціалізоване *вдосконалення* освіти та професійної підготовки особи *шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь, інших компетентностей* або здобуття іншої спеціальності та професії у межах здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду, *яке є обов'язковою складовою професійного росту працівника*» [382].

Професійне самовдосконалення педагога здійснюється через самоосвіту та самовиховання. Під самоосвітою розуміють систему оновлення, розширення, поглиблення раніше отриманих (або зовсім нових для себе) знань, а також удосконалення практичних навичок з метою досягнення високого рівня професійної майстерності.

Самоосвіта особистості набуває сенсу в той момент, коли людина переконується в необхідності систематичних дій, спрямованих на набуття

або вдосконалення власних якостей, подолання недоліків. Самоосвіта особистості є частиною її самовиховання, яке, зокрема, характеризується управлінням власною діяльністю відповідно до нових бажань, поглядів, інтересів. Професійна самоосвіта передбачає певний рівень розвитку людини, її готовності та здатності до самоаналізу, самооцінки в професії, до порівняння наявних особистісних якостей з необхідними професійними якостями [372].

Самоосвіта є однією з фундаментальних потреб особистості, її шляхи і форми індивідуальні та своєрідні.

У педагогічній літературі поняття «самоосвіта» розглядається досить вузько, основний зміст цього поняття – цілеспрямована пізнавальна діяльність, керована самою особистістю, придбання систематичних знань в певній галузі науки, техніки, культури, політики, життя тощо.

Подібних визначень безліч, і головний сенс їх зводиться до поняття самоосвіти як репродуктивної діяльності, діяльності, спрямованої на самостійне отримання знань. В науковій літературі питання самоосвіти розглядаються здебільшого у контексті неперервної самоосвіти – як складова, що поєднує частини освіти, що забезпечує її неперервність і наступність протягом усього життя людини; в педагогічних засадах підвищення кваліфікації та підготовки кадрів – як одна з найбільш динамічних форм підвищення рівня спеціаліста.

Метою самоосвітньої діяльності вчителів початкової школи щодо власної готовності до роботи з обдарованими учнями є освоєння якісно нового рівня професійної компетенції, професійної майстерності, що забезпечують здатність удосконалювати управління педагогічним процесом, а також зростання, становлення, інтеграцію і реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних якостей і здатностей, професійних знань та вмінь. До того ж головним напрямом слід вважати якісне перетворення педагогом свого внутрішнього світу та способу життєдіяльності.

Висновки до третього розділу

У розділі представлено характеристику методологічних підходів до розкриття досліджуваної проблеми, на методологічному рівні визначено закономірності і принципи формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями.

Проаналізовано провідні наукові роботи у сфері методології (В. Гершунський, С. Гончаренко, В. Загвязинський, В. Краєвський, В. Кушнір, О. Новіков, В. Полонський, Г. Щедровицький та ін.). Встановлено, що у структурі методологічного знання розрізняють ієрархію рівнів: філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий і технологічний, кожен з яких представлений певними науковими підходами. З'ясовано, що дотепер у філософії науки немає єдності щодо того, які підходи вважати провідними, як і немає усталеної класифікації підходів. Тенденцією кінця XX – початку XXI ст. є прагнення до методологічного синтезу. Аналіз сучасних дисертаційних досліджень показав, що методологія педагогіки розвивається у синтетичному, інтегративному, рівневому напрямах.

Виокремлення провідних ідей дослідження здійснено на філософському, загальнонауковому, конкретнонауковому і технологічному рівнях методологічного знання.

Загальнофілософські засади дослідження проблеми підготовки вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями визначено у контексті постнекласичної парадигми і представлено холістичним (ґрунтується на світоглядному синтезі всіх знань щодо цінності цілісного розвитку людини) і коеволюційним (ґрунтується на гуманітарному принципі взаєморозвитку людини й середовища) підходами.

Загальнонауковий рівень методології дослідження представлений системним, синергетичним і діяльнісним підходами:

– системний підхід виявився методологічною базою дослідження в цілому та для цілісного уявлення організації та внутрішнього змісту формування готовності вчителя початкової школи до роботи з

обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти в сукупності істотних елементів та їхніх взаємозв’язків;

– синергетичний підхід дозволяє розглядати формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями як процес, який значною мірою самоорганізується, ґрунтується не на прямих причинно-наслідкових зв’язках, а протікає нелінійно і неоднозначно, процес, обумовлений множинними внутрішніми і зовнішніми впливами: закономірними і випадковими, передбачуваними і стихійними, впорядкованими і хаотичними;

– діяльнісний підхід орієнтує процес формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями на залучення вчителів до різних видів діяльності з метою набуття необхідних новоутворень для діагностики і освіти обдарованих учнів;

Конкретнонауковий рівень методології дослідження представлений компетентнісним, особистісно орієнтованим, аксіологічним, акмеологічним, андрагогічним підходами.

– компетентнісний підхід дозволяє розглядати формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими *учнями* як процес, спрямований на формування комплексу компетенцій, що відповідають змісту мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивно-особистісного компонентів готовності та є фундаментом його професійної компетентності у роботі з обдарованими учнями;

– особистісно орієнтований підхід спрямовує формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями на підтримку унікальності особистості вчителя, персонального шляху реалізації особистісного потенціалу вчителів, що реалізується через особистісно орієнтовані освітні технології;

– аксіологічний підхід, у межах якого формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями є процесом інтеріоризації універсальних загальнолюдських, національних і професійних цінностей, які забезпечують задоволення потреби повної

реалізації творчого потенціалу обдарованих дітей як майбутньої інтелектуальної еліти нації;

– андрагогічний підхід до досліджуваного феномену означає створення оптимальних умов для освіти досвідчених вчителів, які володіють самосвідомістю, життєвим і професійним досвідом, вмотивовані до навчання і орієнтовані на використання отриманих знань у самостійний професійній діяльності з обдарованими учнями;

– акмеологічний підхід до формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями полягає в спрямуванні освітньої діяльності закладів вищої і післядипломної педагогічної освіти на створення умов для найбільш повного розкриття вчителями власних сутнісних сил, оволодіння найбільш ефективними способами професійного самовдосконалення з метою досягнення акме у роботі з обдарованими учнями.

З’ясовано, що дослідження складних й імовірнісних процесів потребує виявлення закономірностей і принципів, які дозволяють пояснити його сутність та забезпечують його цілісність. У дослідженні під закономірностями формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями встановлено розуміти об’єктивні, загальні, необхідні, стійкі зв’язки даного процесу з його зовнішніми та внутрішніми чинниками.

Визначено єдину систему закономірностей і принципів формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти.

Перша закономірність: обумовленість ефективності процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти реалізацією принципів функціонування неперервної освіти (принципи гуманізму, демократизму, мобільності, випередження, відкритості, неперервності та ін.).

Друга закономірність: обумовленість ефективності процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з

обдарованими учнями наступністю підготовки вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями у системі вищої педагогічної освіти та післядипломної педагогічної освіти (принцип наступності).

Третя закономірність: обумовленість ефективності процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями рівнем професійно-особистісного розвитку вчителів як суб'єктів професійної діяльності (принцип суб'єктності).

Четверта закономірність: обумовленість ефективності процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями ступенем його відповідності змісту і структурі професійної діяльності вчителя з обдарованими учнями (принципи відповідності змісту підготовки до роботи з обдарованими учнями загальній структурі педагогічної діяльності, функціональної повноти змісту підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями та подвійного входження компонентів до загальної системи).

П'ята закономірність: обумовленість ефективності формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти повнотою реалізації структурно-функціональних зв'язків між його окремими компонентами (принципи цілеспрямованості, рівноважної відповідності та оптимальності).

Шоста закономірність: ефективність процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями спрямованістю до неперервного професійного і особистісного самовдосконалення (принцип самовдосконалення).

Визначення методологічних засад проблеми дослідження спрямовує проектування процесу формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти, дає уявлення про складність і багатогранність досліджуваного феномена.

РОЗДІЛ 4

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

4.1 Сутність і структура готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями

Викладені у першому розділі узагальнення наукових позицій широкого кола фахівців з проблеми готовності вчителів до педагогічної діяльності, здійснення контент-аналізу поняття «готовність», а також власний педагогічний досвід професійної підготовки вчителів початкової школи дозволили нам визначити *готовність вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями* як інтегративне утворення, що виникає в результаті професійно-педагогічної підготовки та виявляється в діалектичній єдності структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин. Структура готовності розглядається нами в контексті особистісно-функціонального підходу і містить мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-особистісний компоненти.

Проаналізувавши результати психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемі готовності вчителя до роботи з обдарованими учнями, ми дійшли висновку, що можлива розробка теоретичної моделі цього педагогічного феномена як системно-структурного утворення на найвищому рівні узагальнення.

Ми вважаємо, що при побудові теоретичної моделі цього педагогічного феномена найбільш продуктивним є особистісно-діяльнісний підхід, в рамках якого компоненти готовності до певної діяльності виокремлюються відповідно до її функцій. Необхідно відзначити, що подібний підхід використовується і в психологічних, і педагогічних, і в акмеологічних та інших дослідженнях. Реалізуючи особистісно-діяльнісний підхід до вивчення проблем готовності до діяльності, виділяють в її структурі певні компоненти, спираючись на положення про те, що зміст і структура готовності залежать від

функціональних обов’язків та конкретної задачі, а тривала готовність, як стійка характеристика особистості, за своєю структурою відповідає змісту і умовам діяльності (К. Абульханова, Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, І. Гавриш, А. Деркач та ін.).

При побудові даної теоретичної моделі ми виходили з положення про те, що сформованість компонентів готовності до діяльності забезпечує реалізацію її функцій.

Функція (від латинського *functio* – виконання) – це сукупність об’єктивно існуючих однорідних, постійно повторюваних, розподілених у часі завдань, які необхідно вирішити для забезпечення нормальної життєдіяльності даної системи, її переведення з одного стану в інший, який більш повно відповідає поставленим вимогам. Кожна функція характеризується специфічним набором ознак, що відрізняють її від інших функцій.

По відношенню до готовності до діяльності дослідники виокремлюють спонукальну, виконавську та регулюючу функції.

Спонукальна функція готовності до діяльності забезпечує формування мотивів, які спонукають до подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод і до цілеспрямованого вирішення виникаючих завдань.

Виконавська функція готовності до діяльності передбачає, що оптимальне рішення завдань забезпечено, з одного боку, сформованою системою знань, умінь, навичок, компетенцій, а з іншого – до певного рівня розвиненими індивідуальними, особистісними та суб’єктними якостями і властивостями людини.

В межах *регулюючої функції* забезпечується свідоме регулювання людиною своєї поведінки і діяльності, пов’язане з подоланням зовнішніх і внутрішніх перешкод, оптимізації процесу вирішення завдань і досягнення найкращого результату за рахунок найменших енерговитрат [121, с. 29].

Реалізація виокремлених нами функцій готовності до роботи з обдарованими учнями визначається сформованістю її компонентів.

Крім того, ми припустили, що сформованість кожного компонента може бути виражена в певних «дієсловах управління». Обираючи принципи для опису рівнів розвитку готовності до діяльності, ми звернули увагу на підхід низки авторів (І. Вишняков, О. Селезньова та ін.), які спираються на «дієслова управління». Так, у концепції І. Вишнякова високий рівень готовності характеризується тим, що суб'єкт діяльності «знає, вміє і хоче працювати». Середній рівень готовності характеризується тим, що суб'єкт «знає і вміє, але не хоче працювати». Нарешті, низький рівень готовності характеризується тим, що суб'єкт «знає, але не вміє і не хоче працювати». О. Селезньова удосконалює градації рівнів готовності та пропонує варіант, у якому на середньому рівні суб'єкт «знає і хоче, але не вміє», а на низькому – «хоче, але не знає і не вміє» [121, с. 47-48].

В результаті теоретична модель готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями як системно-структурного утворення на найвищому рівні узагальнення набула такого вигляду (рис. 4.1).

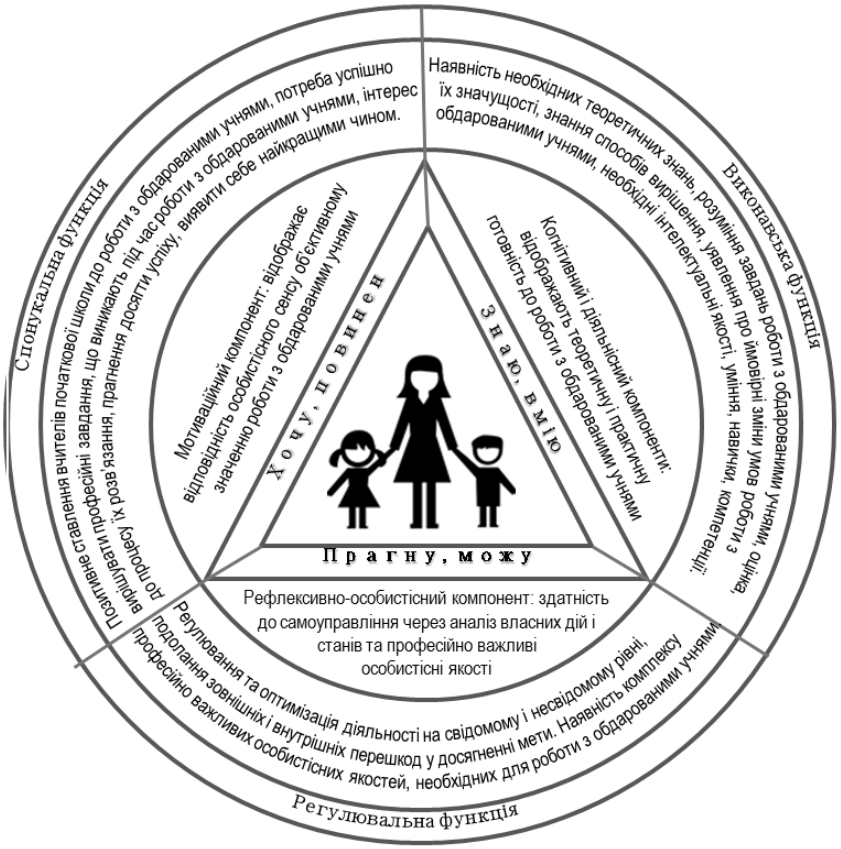


Рис. 4.1. Теоретична модель готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями

Теоретична модель розкриває сутність і структурно-функціональний склад готовності початкової школи до роботи з обдарованими учнями. При цьому ми виходимо з того що будь-який компонент органічно взаємопов'язаний з іншими, має своє власне місце в загальній структурі, яка певним чином координується цілеспрямованістю моделі. Теоретична модель була покладена в основу розробки науково-методичної системи формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями у системі неперервної освіти, яка буде представлена у підрозділі 3.2.

Схарактеризуємо компоненти готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями.

Мотиваційний компонент *готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями* відображає відповідність особистісного сенсу об'єктивному значенню роботи з обдарованими учнями (характеризує тип мотивів, ціннісних орієнтацій, потреб і пріоритетів у цільових установках вчителя до роботи з обдарованими учнями). Даний компонент характеризують позитивне ставлення вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями, потреба успішно вирішувати професійні завдання, що виникають під час роботи з обдарованими учнями, інтерес до процесу їх розв'язання, прагнення досягти успіху в роботі з обдарованими учнями, виявити себе найкращими чином тощо.

Проблема мотивації інтерпретується вченими (Б. Ананьєв, А. Архангельський, Є. Ільїн, Н. Кузьміна, А. Петровський, В. Сластьонін, В. Шадриков та ін.) як одна з фундаментальних в психології та педагогіці. Вона пов'язана з аналізом джерел активності особистості, спонукальних сил її діяльності та поведінки.

В історії вивчення детермінації активності людини виокремилося декілька теорій мотивації. Західні мотиваційні концепції представлені потребнісними, біхевіористськими, когнітивними, психоаналітичними, біологізаторськими теоріями мотивації [168].

Потребнісні теорії мотивації (Р. Вудвортс, К. Гельвецій, П. Гольбах, К. Левин, Г. Мюррей, Г. Олпорт, Б. Спіноза та ін.). Головною

спонукальною силою поведінки і джерелом активності людини є потреби, як от потреба в досягненні успіху, в афіліації та агресії, потреба в незалежності та протидії, у повазі й захисті, в домінуванні й привернені уваги, потреба в уникненні невдач і шкідливих впливів тощо.

Біхевіористські теорії мотивації (Ж. Нюттен та ін.). Біхевіористи пояснюють поведінку через схему «стимул – реакція», розглядаючи подразник як активне джерело реакції організму. Для них проблема мотивації не варта, оскільки, з їх точки зору, динамічною умовою поведінки є реактивність організму, тобто його здатність відповідати специфічним чином на подразники.

Когнітивні теорії мотивації (Дж. Аткінсона, Г. Келлі, Д. Макклелланд, Дж. Роттер, Г. Хекхаузен та ін.). Визнання провідної ролі свідомості у детермінації поведінки людини спричинило появу прийняття рішення (формування наміру, прагнення до дії) як свідомого умисного мотиваційного акту.

Психоаналітичні теорії мотивації (В. Макдауголл, З. Фрейд). Наприкінці XIX століття у зв'язку з появою вчення Зиґмунда Фрейда про несвідоме і потяги людини, в детермінації поведінки вирішальна роль відводилася несвідомому, придушення спонукань якого з боку «Над–Я» призводить до неврозів. В. Макдауголл пояснював поведінку індивіда спочатку закладеним у глибинах його психофізіологічної організації прагненням до мети.

Біологізаторські теорії мотивації (Ж. Нюттен та ін.). Про мотивацію в них говорять як про мобілізацію енергії. При цьому виходять з уявлень, що природним для організму є стан неактивності і, щоб відбувся його перехід до активності, необхідні якісь особливі спонукальні сили. Якщо ж розглядати живий організм як активний, то поняття «мотивація», з точки зору цих вчених, стає зайвим. Неспроможність цих поглядів в тому (як довів фізіолог М. Введенський в кінці XIX – початку XX століття), що стан фізіологічного спокою є теж активним станом [168, с. 9-13].

Психологічна картина мотиваційної сфери особистості надзвичайно багатогранна, складна, динамічна, соціально мінлива. У філософських

дослідженнях вона розуміється як рівень розвитку свідомості, рефлексії, цінностей, творення за умови багатства інтуїції і переживання людини. У психологічній літературі зустрічається чимало визначень феномена «мотивація» та підходів до розуміння його місця у детермінації поведінки. Більшість визначень мотивації оперує співвідношеннями понять «мотивація» і «мотив», хоча чимало дослідників послуговується лише якимось одним із них, вживаючи інше як синонім. У контексті цього співвідношення *мотивацію* розглядають: 1) як систему мотивів особистості (Л. Божович, В. Вілюнас, А. Маслоу та ін.); 2) як процес узгодження мотивів і особливостей мотивуючої ситуації (К. Левін, Г. Хекхаузен). Але є й більш широкі трактування мотивації, які виходять за межі поняття мотиву. Зокрема, у розумінні С. Рубінштейна, мотивація – це вияв «внутрішніх умов» у поведінці, це зовнішня детермінація, яка реалізується через внутрішні умови, через психіку і свідомість. Такий підхід дає підстави для включення у поняття мотивації на перший погляд різнопланових і різнорівневих психологічних категорій, таких як потреби, мотиви, цілі, інтереси, бажання, наміри.

Багатозначність поняття мотивації позначилася й на класифікації мотиваційних явищ. Як зазначає О. Музика, «виділяють зовнішню і внутрішню, динамічну і змістову, актуальну і потенціальну, диспозиційну і ситуативну, дефіцитну і буттєву, позитивну і негативну, вроджену і набуту мотивацію. І це далеко не повний перелік» [299].

Поняття мотиву теж тлумачиться неоднозначно. *Мотив* розуміється як 1) спонукання до діяльності, пов’язані з задоволенням потреб суб’єкта; сукупність зовнішніх чи внутрішніх умов, що викликають активність суб’єкта і визначають її спрямованість; 2) предмет (матеріальний чи ідеальний), що спонукає і визначає вибір спрямованості діяльності, заради якого вона здійснюється; 3) усвідомлювана причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості» [394, с. 219].

Згідно з теорією діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), мотиваційна сфера людини має свої джерела в практичній діяльності. Між структурою діяльності та будовою

мотиваційної сфери людини існують відносини ізоморфізму, тобто взаємної відповідності. В основі динамічних змін, які відбуваються з мотиваційною сферою людини, лежить розвиток системи діяльностей, який підкоряється об'єктивним соціальним законам. Мотивація людини зазнає змін під впливом здійснюваної діяльності, тому корені діяльності лежать у самій діяльності. Відповідно, у нашому дослідженні, у процесі формування готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями особливе значення надається мотивації, оскільки її основою, як і основою готовності до будь-якої іншої діяльності, є мотивація.

Узагальнення основних положень психології мотивації, викладених у дослідженнях провідних вчених (Б. Ананьєв, Дж. Аткінсон, В. Вилюнас, В. Ковальов, О. Леонтьев, А. Маркова, А. Маслоу, Т. Матіс, В. Мерлин, П. Симонов, Д. Узнадзе, П. Якобсон Г. Холл, Г. Хекхаузен та ін.), дозволяє сформулювати висновки, якими ми керувалися у розв'язанні завдання дослідження:

1. Існує *стільки* різних *мотивів*, скільки існує змістовно еквівалентних класів *відносин «індивід – середовище»*. Ці класи можна розмежувати, ґрунтуючись на характерних цільових станах, прагнення до яких часто спостерігається у людей.

2. *Мотиви формуються в процесі індивідуального розвитку* як відносно стійкі оцінні диспозиції. Необхідно з'ясувати, на підставі яких можливостей і активуючих впливів середовища виникають індивідуальні відмінності в мотивах, а також з'ясувати можливості зміни мотивів шляхом цілеспрямованого втручання. В даному випадку ми маємо справу з проблемою розвитку і зміни мотивів.

3. Люди розрізняються за *індивідуальними проявами* (характером і силою) тих чи інших *мотивів*. У різних людей можливі різні ієрархії мотивів.

4. Поведінка людини в певний момент часу мотивується не всіма або всіма можливими його мотивами, а тим з найвищих мотивів в ієрархії (тобто з найсильніших), який за даних умов ближче всіх пов'язаний

з перспективою досягнення відповідного цільового стану або, навпаки, досягнення якого підлягає сумніву. Такий *мотив активується, стає дієвим*. Одночасно можуть активуватися й інші мотиви, супідрядні йому або які знаходяться з ним у конфлікті.

5. *Мотив залишається дієвим,* тобто бере участь у мотивації поведінки, доти, доки або не досягається цільовий стан відповідного ставлення «індивід – середовище», або індивід до нього не наблизиться, наскільки дозволять умови ситуації, або цільовий стан не перестане загрозливо віддалятися, або з'явиться інший домінуючий мотив. Дія, як і мотив, нерідко переривається до досягнення бажаного стану або розпадається на розкидані в часі частини; в останньому випадку воно зазвичай через певний час відновлюється.

6. Спонукання до дії певним мотивом позначається як *мотивація*. Мотивація мислиться як процес вибору між різними можливими діями, процес, що регулює, спрямовує дію на досягнення специфічних для даного мотиву цільових станів і підтримує цю спрямованість. Коротше: *мотивація пояснює цілеспрямованість дії*.

7. *Мотивація* безумовно не є єдиним процесом, який рівномірно від початку і до кінця пронизує поведінковий акт. Вона, швидше, складається з різнорідних процесів, які здійснюють функцію саморегуляції на окремих фазах поведінкового акту, перш за все до і після виконання дії. Так, спочатку працює процес зважування можливих результатів дії, оцінювання їх наслідків.

8. *Діяльність мотивована*, тобто спрямована на досягнення мети мотиву, проте її не слід змішувати з мотивацією. Діяльність складається з окремих функціональних компонентів – сприйняття, мислення, навчання, відтворення знань, мови або моторної активності, а вони володіють власним накопиченим в ході життя запасом можливостей (умінь, навичок, знань), якими психологія мотивації не займається, приймаючи їх як дане. Від мотивації залежить, як і в якому напрямку будуть використані різні функціональні здібності. Мотивацією також пояснюється вибір між різними можливими діями, між різними варіантами сприйняття і

можливими змістами мислення, крім того, нею пояснюється інтенсивність і завзятість у здійсненні вибраної дії і досягненні його результатів.

Отже, як показують дослідження, мотив є збудником до діяльності, на підставі чого вважаємо, що від рівня мотивації вчителя до роботи з обдарованими учнями, залежить якість діяльності. При цьому формування мотивів до роботи з обдарованими учнями буде розглядатися нами як *процес інтеріоризації цілей та цінностей професійної діяльності, спрямованих на розвиток обдарованості молодших школярів.*

Виявлення підходів науковців та дослідників до змісту мотиваційної складової готовності вчителів, працюючих з обдарованими учнями, показало відсутність усталеного розуміння та єдності поглядів у цьому питанні. Зокрема, у дослідженні Ю. Клименюк ціле-мотиваційний компонент готовності майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів охоплює ціннісні орієнтації, мотиви, потреби майбутнього вчителя, які зумовлюють успішне здійснення ним відповідного напряму професійної діяльності. Авторка зазначає, що це стає можливим за умови внутрішньої гуманістичної спрямованості викладача, стійкого, усвідомленого, активно-дійового ставлення до педагогічної праці, вираженого у специфіці його мотивів, інтересів, потреб і установок [189, с. 107]. О. Кулібаба тлумачить мотиваційну готовність як таку, що спонукає до професійної діяльності з обдарованими учнями та виявляється у прагненні до неї. Серед мотивів авторка виокремлює соціальні, пізнавальні, професійно-особистісні та мотиви зацікавленості [234]. С. Швидка у компонентному складі готовності учителя до роботи з обдарованими учнями виокремлює позитивну мотивацію, критеріями якого дослідниця вважає професійну спрямованість та наявність особистісних якостей, які характеризують придатність спеціаліста здійснювати роботу з розвитку здібностей та обдарувань учнів (усвідомлення своїх професійних цілей, ціннісних орієнтацій, принципів, наявність інтересу до навчально-виховної роботи у сучасній школі; любов до дітей, гуманізм, демократизм тощо).

З огляду на недостатню розробленість проблеми, що обговорюється, ми вважаємо за необхідне уточнити зміст мотиваційного компоненту готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями. У нашому дослідженні даний складник досліджуваної готовності обумовлений трьома факторами – спрямованість до роботи з обдарованими учнями, вмотивованість до роботи з обдарованими учнями, професійні цінності, які декомпозовані на конкретні критерії (табл. 4.2)

Когнітивний компонент відображає теоретичну готовність вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями та характеризується наявністю необхідних теоретичних знань, розумінням завдань роботи з обдарованими учнями, оцінкою їх значущості, знанням способів рішення, уявленням про ймовірні зміни умов роботи з обдарованими учнями, а також необхідні для роботи з обдарованими учнями інтелектуальні якості.

Вихідним у обґрунтуванні когнітивного компоненту готовності до роботи з обдарованими учнями стало положення, сформульоване Л. Хомич про те, що «підвищення рівня професійної підготовки вчителя, подолання типових ускладнень, що виникають в його практичній діяльності, пов’язані з формуванням у майбутнього спеціаліста цілісного сприймання компонентів педагогічного процесу. Визначальною умовою формування цілісного сприймання педагогічного процесу як об’єкта діяльності вчителя *є системність його знань»* [538, с. 19].

З огляду на це, зміст когнітивного компоненту у структурі готовності відображає наявність системи знань, а саме:

– методологічні знання (знання методологічних підходів до педагогічної діяльності): системний, синергетичний, діяльнісний, компетентнісний, особистісно орієнтований, інноваційний, технологічний та ін.;

– теоретичні знання (знання з педагогіки і психології обдарованості): знання про ознаки і прояви обдарованості; критерії і методи виявлення обдарованості, технології і методи роботи з

обдарованими учнями; знання індивідуально-психологічних особливостей обдарованих дітей тощо;

− методичні знання (знання сучасних методик і технологій навчання і виховання обдарованих учнів початкової школи): інтерактивні педагогічні технології, технології кооперативного навчання, індивідуалізованого навчання, індивідуального навчання та ін.

Діяльнісний компонент відображає практичну готовність вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями. Наявність даного компонента в структурі готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями дозволяє у практичній діяльності втілити теоретико-методологічні знання та реалізувати мотивацію до роботи з обдарованими учнями, що забезпечує можливість ефективного розв'язання задач розвитку обдарувань молодших школярів.

Як відомо, педагогічні уміння є формою функціонування теоретичних знань. В уміннях реалізуються насамперед психолого-педагогічні знання. Дослідниками педагогічні уміння розглядаються як компонент готовності до різних видів діяльності та тлумачаться як синтез знань і практичних дій [448]; як набута здатність виконання на основі знань і навичок певних видів діяльності в мінливих умовах [86]; як умови і способи здійснення певної діяльності, навички і знання в їх взаємозв'язку [233]; як готовність свідомо і самостійно виконувати практичні і теоретичні дії на основі засвоєних знань, життєвого досвіду і придбаних навичок [251].

Обгрунтовуючи зміст даного компоненту готовності ми ураховували наукові результати Н. Кузьміної, яка, грунтуючись на логіці розгортання професійної діяльності вчителя, виокремлює конструктивну, організаційну, комунікативну та гностичну функції професійної діяльності педагогів. Крім того, учена дійшла висновку про можливість розгляду відповідних функціям груп умінь як структурних компонентів готовності до педагогічної праці [231].

Таким чином, діяльнісний компонент готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями відображений сукупністю

гностичних, проектувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних умінь.

Гностичні (аналітичні) уміння – це уміння аналізувати психолого-педагогічні джерела, зокрема і різні технології та методи навчання і виховання обдарованих учнів, рівень розвитку обдарованості; аналізувати умови за якими здійснюється процес навчання і виховання обдарованих дітей, завдання, що стоять перед педагогами у роботі з обдарованими учнями; аналізувати і оцінювати власну педагогічну діяльність.

Проектувальні уміння – це уміння прогнозувати, передбачати розвиток обдарованого молодшого школяра і групи в цілому; моделювати цілі, завдання, зміст, засоби навчально-виховного процесу у відповідності до вікових і індивідуальних особливостей обдарованих учнів; прогнозувати власну систему педагогічної діяльності з обдарованими школярами.

Конструктивні уміння – це уміння планувати спільно з обдарованими учнями навчально-виховну роботу; обирати доцільні технології, форми, методи роботи з обдарованими учнями початкової школи; передбачати утруднення у навчально-виховному процесі з обдарованими учнями, конструювати новітні технологічні прийоми й засоби взаємодії з обдарованими молодшими школярами.

Комунікативні уміння – це уміння будувати доцільні стосунки з обдарованими учнями та їх батьками; створювати сприятливе навчально-виховне середовище для розвитку обдарованості учнів; регулювати міжособистісні стосунки в класі, групі; вміло орієнтуватися у педагогічних ситуаціях, знаходити гуманні способи їх розв'язання, управляти власними емоціями, поведінкою.

Організаторські уміння – це уміння стимулювати розвиток обдарованості учнів, сприяти їх активності, ініціативи; спільно з обдарованими учнями організовувати життєдіяльність, наповнюючи її цікавими творчими завданнями; сприяти накопиченню в учнів соціального досвіду, позитивних якостей, організовувати свою діяльність і час у процесі навчально-виховної роботи з обдарованими учнями.

Рефлексивно-особистісний компонент готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями відображає здатність до самоуправління через аналіз власних дій і станів та спрямований на регулювання та оптимізацію діяльності на свідомому і несвідомому рівні, подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод у досягненні мети роботи з обдарованими учнями та основі сформованих професійно-особистісних якостей.

Як зауважують дослідники, категорія рефлексії має дуже тривалу філософську передісторію і досить коротку психологічну історію (перший систематичний виклад даної проблеми як психологічної було дано А. Марком в його «Психології рефлексії» в 1948 році). Саме тому рефлексія, як предмет дослідження найбільш розкритий у загальному плані та гносеологічному аспекті. У дослідженнях К. Абульханової-Славської, І. Єгоричевої, А. Карпова, Л. Коростильова, Ю. Кулюткіна, Д. Леонтьєва, М. Марусинець, О. Россохіна, М. Савчин, М. Студент, Kuhl та інших підкреслюється її значущість у дослідженнях розвитку свідомості, самосвідомості особистості, в регуляції та саморегуляції, у становленні особистості в ході онтогенезу, особлива увага приділяється рефлексії у процесі розвитку різних проявів само-, її ролі в рамках проблеми самореалізації як найважливішого її механізму. Однак для усвідомлення суті та функціонування рефлексивних механізмів особистості педагога слід проаналізувати власне психологічну складову проблеми рефлексії.

А. Карпов відзначає, що рефлексія є такою синтетичною психічною реальністю, яка може виступати (і реально виступає) *і як психічний процес, і як психічна властивість, і як психічний стан* одночасно, але не зводиться до жодного з них. Суть і специфіка рефлексії (як поняття і психічної реальності) полягає в тому, що вона не тільки «може бути представлена» у якості процесу, властивості і стану, але що саме *синтез* зазначених модусів і становить її якісну визначеність. Рефлексія – це одночасно і унікальна властивість, притаманна лише людині, і стан усвідомлення чого-небудь, і процес репрезентації психіці свого власного змісту [180].

Рефлексивність як психічна властивість являє собою одну із граней інтегративної психічної реальності, яка співвідноситься з рефлексією загалом. Двома іншими її модусами є рефлексія як процес і рефлектування як особливий психічний стан. Ці три модуси тісно взаємопов'язані і взаємодетермінують один одного, утворюючи на рівні їх синтезу рефлексію.

За спрямованістю виокремлюють *два типи рефлексії*: «інтра- й інтерпсихічна» рефлексія. Перша співвідноситься з рефлексивністю як здатністю до самосприйняття змісту своєї власної психіки і його аналізу, друга зі здатністю до розуміння психіки інших людей, що включає поряд з рефлексивністю як здатністю «встати на місце іншого» також і механізми проекції, ідентифікації, емпатії.

За «часовим» принципом виокремлюють *три основні види рефлексії*: ситуативна (актуальна), ретроспективна і перспективна рефлексія. *Ситуативна рефлексія* забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвіднесення своїх дій з ситуацією і їх координації відповідно до мінливих умов і власного стану. Поведінковими проявами і характеристиками цього виду рефлексії є, зокрема, час обмірковування суб'єктом своєї поточної діяльності; те, наскільки часто він вдається до аналізу того, що відбувається; ступінь розгорнення процесів прийняття рішення; схильність до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях. *Ретроспективна рефлексія* проявляється у схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності та доконаних подій. У цьому випадку предмети рефлексії – передумови, мотиви і причини події; зміст минулої поведінки, а також її результативні параметри і, особливо, допущені помилки. Ця рефлексія виражається, зокрема, в тому, як часто і наскільки довго суб'єкт аналізує та оцінює події, що відбулися, чи схильний він взагалі аналізувати минуле і себе в ньому. *Перспективна рефлексія* співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки; плануванням як таким;

прогнозуванням можливих фіналів тощо. Її основні поведінкові характеристики: ретельність планування деталей своєї поведінки, частота звернення до майбутніх подій, орієнтація на майбутнє [180].

Більшість дослідників [115; 130; 133; 277; 289; 419] «вихідною крапкою», що запускає рефлексію, називають певне утруднення.

До *сфер* існування рефлексії вчені відносять мислення, діяльність, комунікацію і кооперацію, самосвідомість [419, с. 140-144]. Проте теоретичне осмислення рефлексії дає підстави зробити висновок, що у визначенні механізмів, як і трактуванні її сутності, простежуються різні підходи. М. Савчин, М. Студент виділяють *типи рефлексивних механізмів*, до яких відносять контрольно-оцінний та конструктивно-креативний [419]. Інші дослідники виокремлюють *механізми рефлексивної діяльності*. Зокрема, В. Метаєва до основних механізмів рефлексивної діяльності відносить механізм пізнання і механізм розвитку [289], Г. Дегтяр – фіксацію, проблематизацію, самовизначення, самооцінку, мотивацію [115].

І. Єгоричева запропонувала авторську типологію рефлексії, в основу якої покладено два параметри, кожний з яких представлений дихотомічною шкалою:

1. Орієнтація рефлексії на стан (на самого себе): рефлексія як занурення в себе, як засіб для розуміння себе та інших і рефлексія – щось зайве, безглузде, марне для людини.

2. Орієнтація рефлексії на дію (на проблему, події): рефлексія як основа для вчинків, щось, що передує вчинку і рефлексія як утруднення, гальмо, перешкода для дій.

Відповідно до цього виокремлюються наступні типи рефлексії: розвинена, зріла рефлексія; інфантильне фантазування; бездіяльне «самокопання»; відкидання рефлексії (рис. 4.2). Типи рефлексії доповнюються також критерієм її глибини й представленості [133].

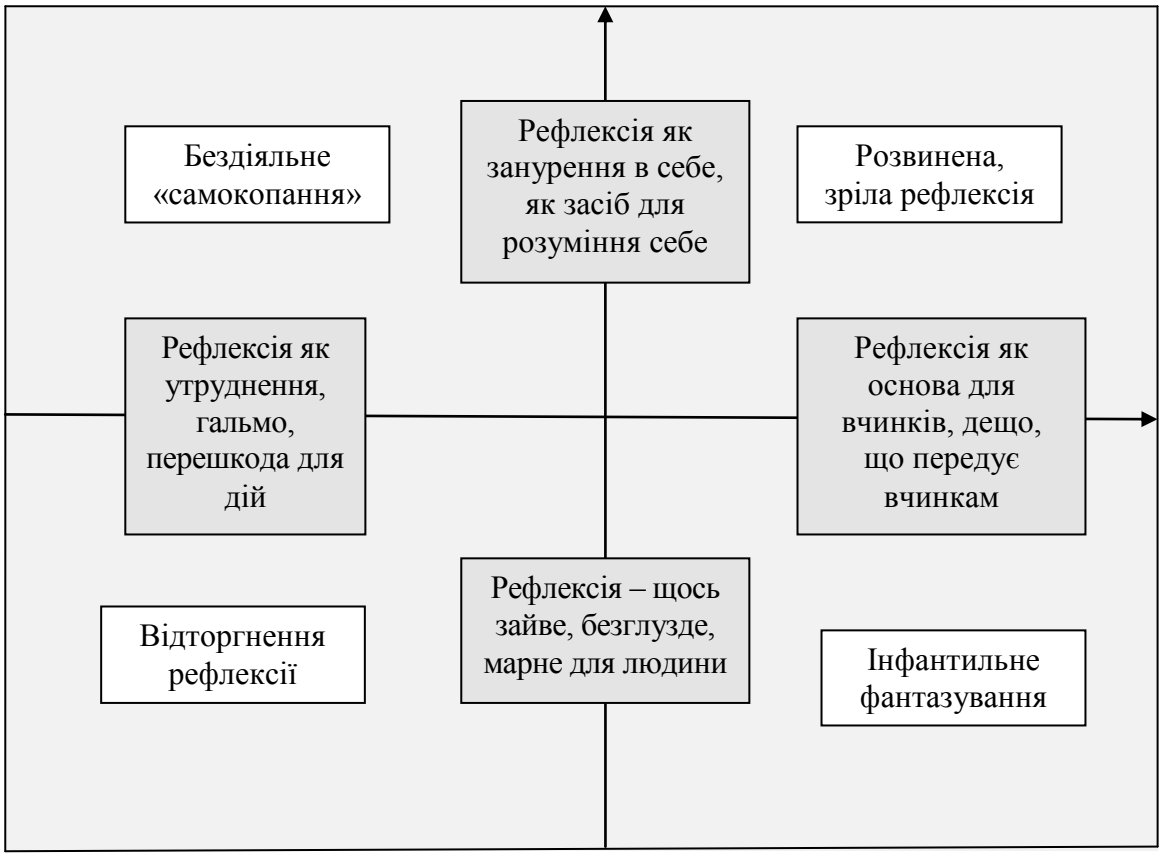


Рис. 4.2. Типи рефлексії (за І. Єгоричевою)

Ми підтримуємо думку авторки про те, що базовою детермінантою самореалізації особистості є зріла рефлексія високого рівня сформованості.

Для нашого наукового пошуку цінними є науково-педагогічні дослідження рефлексії в контексті цілісної педагогічної діяльності та підготовки до неї.

В. Сластьонін розглядає рефлексію як аналіз педагогом власних дій і станів. Водночас автор зазначає, що це не просто знання чи розуміння суб'єктом власної педагогічної діяльності, але й з'ясування того, наскільки і як інші знають і розуміють «рефлексую чого», його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення [447, с. 47]. Рефлексія (за І. Гузенком) – це розумовий процес критичного мислення і аналізу інформації, яку вивчають [107, с. 6].

Рефлексія пов'язана з діяльністю. Стосовно типу діяльності виділяють пізнавальну і педагогічну рефлексію [115, с. 29]. Процес пізнання педагогом самого себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок і переживань у зв'язку з професійно-

педагогічною діяльністю, роздуми про самого себе як особистість, усвідомлення того, як його сприймають і оцінюють учні, колеги й інші люди, називають *рефлексією вчителя* [130, с. 349]. Крім цього поняття, на позначення аналізованого феномена дослідники використовують низку інших термінів: «педагогічна рефлексія», «професійна рефлексія педагога», «педагогічна рефлективність», «рефлексивна діяльність», «рефлексивна культура», «рефлексія як педагогічна здібність» тощо. Зокрема, А. Маркова, досліджуючи психологічні аспекти професіоналізму вчителя, обґрунтовує сутність педагогічної рефлексії. На її думку, *педагогічна рефлексія* – це зверненість свідомості вчителя на самого себе, взяття до уваги вчителем уявлень учня про свою діяльність, про те, як учитель розуміє діяльність школяра. Вчена вважає, що педагогічна рефлексія є самостійним звертанням учителя до самоаналізу [275, с. 19].

Педагогічна рефлексія є особливим видом професійної рефлексії вчителя загальноосвітньої школи, викладача вищого навчального закладу тощо. На підставі теоретичного аналізу М. Савчин і М. Студент з'ясували, що здатність до професійної рефлексії є інтегративним утворенням, що містить такі складові:

1) інтелектуальну як ядро рефлексії (відповідні розумові операції);

2) екзистенційно-практичну (наявність у професійному досвіді людини багажу рефлексивно-перцептивних знань і вмінь: уявлення про власне "Я" як суб'єкта діяльності (самооцінка, рівень домагань, соціальні очікування, прийоми самосприйняття, самоосмислення тощо);

3) спонукальну (потреби професійної самореалізації та саморозвитку) [419, с. 144].

За М. Марусинець, зауважує, що нова особистісна освітня парадигма розглядає в якості базової складової прагнення педагога допомогти тому, кого навчають, пізнати самого себе, свою унікальність, реалізувати власну індивідуальність і вибудувати траєкторію свого життєвого шляху і освіти. Вона відображає об'єктивну потребу навчального процесу в пошуку механізмів ініціації синхронізації смислового «поля» студента і навчального середовища, систем їхніх ціннісних орієнтацій і світобачення.

Викладач у цьому сенсі виступає як «медіатор», як зв'язуючий чинник, що забезпечує зв'язок міжпоколінних надбань і культур. У цьому процесі саме рефлексія є однією із головних складових [277].

Отже, рефлексія є показником суб'єктності педагога в процесі професійної діяльності з обдарованими дітьми, необхідною умовою його саморозвитку у сфері діагностики і освіти обдарованих учнів.

Професійно важливі якості особистості як підструктура рефлексивно-особистісного компоненту готовності відображає наявність комплексу професійно важливих якостей вчителів початкової школи, необхідних і бажаних для ефективного здійснення роботи з обдарованими учням. Численні дослідження показують, що психологічна своєрідність обдарованих дітей, їх підвищені пізнавальні потреби і можливості часто стають джерелом труднощів і проблем, які виникають у них в процесі навчання. Необхідність підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями обумовлена низьким рівнем володіння педагогами освітніми технологіями підтримки і розвитку творчої активності школярів, що в кінцевому підсумку призводить до зниження і згасання цієї активності. За статистикою, народжується 5 % обдарованих дітей, чисельність яких за роки навчання у системі стандартизованої освіти ще у 5-10 разів скорочується.

Досить часто зустрічається думка, що обдарованим дітям потрібен просто хороший учитель. «Успішний вчитель для обдарованих дітей — це насамперед чудовий учитель для всіх дітей», — пише Маргарет Ліндслі. Загалом погоджуючись з нею, втім М. Кашапов, Н. Дудирєва та інші, зазначають, що обдаровані діти мають деякі специфічні особливості, в силу яких ті чи інші особистісні характеристики, знання та вміння вчителя набувають більшу чи меншу значущість, часом такі діти потребують іншого у навчанні, що вимагає від учителя додаткової підготовки [128].

Аналіз стану проблеми професійної підготовки педагогів, урахування сучасних вимог до їх готовності до роботи зі здібними і обдарованими дітьми, вивчення досвіду роботи в даному напрямі дозволяють констатувати, що для успішного здійснення професійної діяльності педагогам загальноосвітніх шкіл необхідний цілий спектр

професійно-важливих якостей, причому особливу роль відіграють особистісні якості. Проблема виокремлення даних якостей, дослідження закономірностей їх розвитку є недостатньо вивченою, унаслідок чого відсутній науково обґрунтований комплекс професійно значущих якостей, що визначають успішність роботи вчителя з обдарованими учнями.

У нашому дослідженні ми будемо спиратися на визначення В. Шадрикова, який розглядає професійно-важливі якості як «індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність та успішність її виконання» [554]. У контексті нашого дослідження нас будуть цікавити професійно-важливі якості вчителя початкової школи, що впливають на успішність його роботи з обдарованими дітьми. Таким чином, професійно-важливі якості визначаються змістом діяльності, а критерієм для їх виокремлення є успішність педагога в роботі з обдарованими дітьми. Професійно-важливі якості є системними і інтегральними якостями, які будуються на основі індивідуальних якостей людини [554], формуються з урахуванням професійних вимог. Їх індивідуальна своєрідність визначає індивідуальність і неповторність особистості професіонала, формуючи індивідуальний стиль діяльності.

Професійно-особистісні якості педагога вивчалися багатьма авторами (Б. Ананьєв, О. Бодальов, Е. Зеєр, С. Кондратьєва, Н. Кузьміна та ін.). Професійно важливі якості вчителя, який працює з обдарованими дітьми, розглядали Д. Богоявленська, А. Матюшкін, В. Панов, А. Савенков Н. Шумакова, В. Шадриков, В. Юркевич та ін. Серед найважливіших характеристик таких вчителів дослідники перш за все виокремлюють: любов до викладання, до свого предмета і учнів; знання предмета; гарне почуття гумору; повага до учнів; гнучкість і відкритість; захопленість, інформованість, залученість до проблем «світового життя»; розуміння, позитивне прийняття індивідуальності та унікальності дитини, її відмінності від власного «Я» [128].

На основі аналізу та узагальнення результатів досліджень провідних вчених С. Смирнова склала рейтинг професійно-важливих якостей «педагога для обдарованих» [455].

Таблиця 4.1

Рейтинг професійно-важливих якостей педагога для обдарованих дітей (за С. Смирновою)

Місце в рейтингу	**Характеристики особистості**	**Частота згадувань**
1	Гуманістична спрямованість особистості (здатність до діалогу, «прийняття іншого», толерантність, прийняття відмінностей і оригінальних ідей, чутливість до творчих проявів учнів, емпатія, любов, людяність, справедливість, теплота і дружелюбність, повага і увага у відношенні до учнів, позитивні установки у відношенні до обдарованих учнів, «центрованість» на учнях в процесі навчання, «бажання жити в учневі»)	18
2	Володіння методами, прийомами, технологіями діагностики, навчання і виховання обдарованих, готовність бути фасилітатором навчання, спонукати учнів до самовдосконалення	12
3	Креативність (творча продуктивність, багата уява, схильність до інновацій)	10
4	Знання психології та педагогіки обдарованості (природи обдарованості, потреб обдарованих дітей, проблем у навчанні обдарованих тощо)	8
5	Знання у своїй області, висока компетентність у викладанні предметів, сильна академічна база	8
6	Широка ерудиція (широкі пізнання в суміжних областях, інтелектуальні інтереси поза школою, широкі інтереси)	7
7	Високий рівень професійної мотивації (позитивне ставлення до спеціальної роботи з обдарованими, ентузіазм щодо викладання і дітей (висока мотивація, відданість), готовність витрачати додаткові час і зусилля, ентузіазм і в учінні, і в навчанні)	7
8	Високий інтелект	6
9	Високий рівень пізнавальної активності (обумовленість вибору педагогічної професії можливістю інтелектуального зростання, любов до пізнання, інтелектуальна допитливість)	5
10	Потреба в самовдосконаленні (виражена потреба в досягненнях, здорові амбіції, високий стандарт досягнень)	5
	Рефлексія, саморозуміння, адекватна самооцінка	5
11	Позитивна «Я-концепція», сила «Я», впевненість у собі	4
	Почуття гумору, відкритість, комунікабельність	4
	Гнучкість	4
12	Активна професійно-особистісна позиція учителя	3
	Зрілість	3
	Досвідченість	3

Саме ці якості (виняток становлять «зрілість» і «досвідченість», які бажані, але не залежать від вольових зусиль особистості), на думку С. Смирнової [455], слід свідомо формувати і розвивати в собі тим педагогам, які прагнуть успішно здійснювати навчання, розвиток і виховання здібних і обдарованих учнів. Найвагоміша серед них – гуманістична спрямованість особистості вчителя [454].

Окрім цього, дослідниця встановила залежність між сформованістю даних особистісних якостей, які дозволяють вчителеві успішно взаємодіяти з обдарованими учнями та соціальними аспектами. Проведене опитування показало, що більшість опитаних педагогів виросли в повних багатодітних сім'ях, в яких, незалежно від освітнього рівня батьків, вищими цінностями вважалися знання, освіченість, працьовитість, відносини між членами сім'ї ґрунтувалися на любові та взаємоповазі. Набутий в дитинстві позитивний досвід міжособистісних відносин, засвоєна система сімейних цінностей, мабуть, стали чинниками, які сприяють формуванню професійно значущих якостей особистості майбутніх педагогів [455].

Отже, існують необхідні і бажані властивості, відсутність яких істотно знижує рівень готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями і не може бути компенсована або складно компенсується іншими властивостями. Комплекс цих властивостей і якостей забезпечує освоєння необхідних для даного виду діяльності знань, умінь, навичок, компетенцій і ефективність самої діяльності.

У нашому дослідженні професійно важливі особистісні якості вчителя до роботи обдарованими дітьми розглядаються як системне особистісне утворення, яке забезпечує здатність учителя обирати методи і прийоми взаємодії, що дозволяють підвищувати ефективність діяльності з даною категорією дітей. Основними з них є: високий рівень особистісної та професійної культури, позитивне сприйняття себе як особистості та професіонала, позитивна Я-концепція як основа поведінки і діяльності, усвідомлення себе як самодостатньої особистості, педагогічний оптимізм, емпатія, прагнення до створення умов для розвитку особистості та обдарованості учнів, їх самореалізації в навчально-виховному процесі тощо.

Услід за С. Сисоєвою [445, с. 156-157], вважаємо, що провідною якістю, яка впливає на розвиток обдарованої дитини, є адекватне уявлення про себе, свої можливості. Обдарована людина, яка не вірить у свої сили, може не реалізувати своїх здібностей і відійти до розряду неуспішних. У зв'язку з цим вчитель має допомогти учням у розвитку адекватного

позитивного уявлення про свої можливості. Виняткове значення при цьому має доброзичливе ставлення до думок учнів, заохочення їх до творчої навчальної діяльності.

У. Глассер підкреслював, що своєчасна та адекватна підтримка дорослими з раннього дитинства – запорука формування у дитини адекватної Я-концепції, а американські педагоги і психологи вважають, що розвиток позитивної Я-концепції є важливою умовою повної реалізації потенційних творчих можливостей особистості.

Відомо, що тільки особистість може виховати особистість, так і сформувати адекватну Я-концепцію у дитини може лише вчитель з адекватною Я-концепцією. Саме тому ми в своєму дослідженні будемо виходити із необхідності формування у вчителів, працюючих з обдарованими учнями, позитивного уявлення про себе, бажання пізнати себе, що, як наслідок, буде сприяти формуванню у дітей позитивної Я-концепцію та адекватного позитивного уявлення про свої можливості.

Структурно Я-концепція розглядається як сукупність настанов, спрямованих на самого себе і конкретизується через: образ – множину Я (уявлення індивіда про себе), самооцінку, потенційну реакцію поведінки. Зауважимо, що багато вчених при визначенні Я-концепції виділяють її структурну одиницю – самооцінку. Р. Берн підкреслює, що самооцінка відображає ступінь розвитку у індивіда почуття самоповаги і позитивного ставлення до того, що входить у сферу його «Я». С. Куперсміт називає ставлення індивіда до себе, його особистісні судження про себе, які виражаються у його установках – самооцінкою. М. Розенберг теж вважає, що Я-концепція виражає уявлення про свої характеристики і здібності. М. Бердяєв зазначав, що в «Я» входить акт пізнання і предмет пізнання [445, с. 156-157].

У якості обов’язкової складової особистісної готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями більшість авторів виокремлюють комунікативні якості та уміння вчителя (О. Ващук [63], О. Жосан [139], А. Яковина [569] та ін.), комунікативну компетентність (В. Киричук [183] та ін.).

Ми виходимо з того, що існує прямий зв'язок рівня розвитку комунікативної культури педагога і результату його професійної діяльності з обдарованими учнями, оскільки не комунікація як така, а саме культура забезпечує якість передачі навчальної інформації, культурного досвіду та створення оптимальних умов для навчання і виховання обдарованих дітей.

Культура професійного педагогічного спілкування розглядається нами як необхідна складова загальнопедагогічної культури, соціально значуща міра розвитку мистецтва спілкування вчителя, що інтегрує в собі мотиваційно-ціннісний (професійно-значущі мотиви, професійно-гуманістична спрямованість особистості вчителя), змістовий (знання основ теорії педагогічного спілкування), процесуально-діяльнісний (комунікативні уміння, результативність спілкування в навчально-виховній діяльності) компоненти.

Провідною складовою комунікативної культури вчителя ми розглядаємо комунікативні уміння. У сучасних науково-педагогічних дослідженнях комунікативні уміння вчителя часто пов'язують з поняттям діалогу, діалогічних відносин, діалогічного мислення, а здатність вести діалог розглядається як невід'ємна риса особистості учителя-професіонала. Це обумовлено тим, що діалогічні способи взаємодії сприяють формуванню високої активності учнів, здібностей вести діалог на конструктивній основі, поважати позицію і думку іншого, умінь відстоювати і аргументувати свою точку зору, розвитку емпатії, умінь навчального співробітництва.

В. Кан-Калік провідними комунікативними уміннями педагога вважає уміння вчителя будувати спілкування цілеспрямовано і послідовно, налагоджувати продуктивну систему спілкування з дитиною, уміння зрозуміти її внутрішню позицію, уміння аналізувати поведінку учнів (позу, жест, міміку, експресію), здатність до співпереживання (емпатія) [177].

В. Гриньова визначає комунікативні уміння як способи комунікативної діяльності вчителя на основі знань про спілкування та

підкреслює, що при цьому значну роль відіграє педагогічна культура вчителя, його ерудиція, професійне мислення, комунікабельність, уміння вміло орієнтуватися у комунікативній ситуації, попереджати конфлікт має вирішальне значення, оскільки неможливо запрограмувати всі варіанти спілкування [344].

На думку О. Ващук комунікативні вміння полягають у вмінні організовувати доцільні стосунки з учнями та їх батьками, керувати власними емоціями та поведінкою, стимулювати учнів до науково-дослідницької роботи, як одного із засобів розвитку їх обдарованості [63].

Комплекс комунікативних умінь вчитель може виробити за наявності певних комунікативних здібностей. Основним компонентом комунікативних здібностей є комунікативність в різних її проявах. І. Зязюн розглядає комунікативність як інтегральну характеристику здатності педагога здійснювати професійне спілкування: «Комунікативність – професійно-особистісна якість педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, здатністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволення від спілкування» [345].

За В. Кан-Каліком, комунікативність містить три основні компоненти: комунікабельність, як здатність відчувати задоволення від процесу спілкування з іншими людьми, відчуття соціальної спорідненості, альтруїзм. Педагогічна діяльність є постійне спілкування. Тому педагоги з нерозвиненою комунікабельністю швидко стомлюються, гарячкують, що, природно, утрудняє їх роботу в школі. Соціальна спорідненість виступає не просто як тимчасовий психічний стан, а як стійке особистісне утворення, пов’язане з професійно-педагогічною спрямованістю особистості [177].

Комунікативність як властивість особистості, що стала професійно-особистісною якістю, може забезпечити продуктивність педагогічного спілкування.

Комунікативність має яскраво виражену емоційну природу, основу якої складають комунікативні й альтруїстичні емоції. Серед

комунікативних емоцій виділяють: бажання ділитися думками, переживаннями, відчуття симпатії, пошани до учасників спілкування тощо. Саме наявність цих емоцій і потреба в їх переживанні свідчить про схильність до педагогічного спілкування. У альтруїстичних емоціях виділяють бажання приносити радість людям, з якими людина спілкується, співпереживання радості іншого.

До характеристик професійно-педагогічної комунікативності, що є важливими у спілкуванні з обдарованими учнями належать: наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми в різних сферах; органічна взаємодія загальнолюдських і професійних ознак комунікативності; емоційне благополуччя на всіх етапах спілкування; продуктивний вплив спілкування на решту компонентів педагогічної діяльності; наявність здібностей до здійснення педагогічної комунікації; наявність комунікативних навичок і умінь. Органічна єдність даних компонентів утворює професійний рівень комунікативності особистості вчителя.

Схарактеризувавши зміст компонентів готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями та розглядаючи її як мету і результат професійної підготовки вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями, вважаємо за доцільне здійснити декомпозицію на *параметри, фактори і критерії*. Вони будуть покладені в основу факторно-критеріальної моделі оцінювання готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями.

Ґрунтуючись на основних положеннях теорії вимірювань (S. Stevens) [468], будемо розрізняти ці поняття таким чином: параметри – це інтегративні якості об’єкта дослідження, які підлягають вимірюванню; фактори – це якості, отримані в результаті розщеплення параметру; критерії – це зовнішні форми прояву об’єкта вимірювання. З огляду на це, основними параметрами, за якими визначається кінцевий результат процесу формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями, є:

- параметр P_1 – сформованість мотиваційного компонента готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями;
- параметр P_2 – сформованість когнітивного компонента готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями;
- параметр P_3 – сформованість діяльнісного компонента готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями;
- параметр P_4 – сформованість рефлексивно-особистісного компонента готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями.

В свою чергу, параметри були декомпозовані на фактори (F1, F2, F3,….. F13) та критерії (К1, К2, К3, ……. К42). Визначаючи критерії сформованості готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями, ми керувалися положеннями критеріального підходу, згідно якого критерії повинні фіксувати діяльнісний стан суб'єкта, нести інформацію про самостійний характер діяльності, про мотиви і ставлення до її виконання.

Слово «критерій» грецького походження (kriterion – засіб судження), означає ознаку (ознаки), на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація певних об'єктів. При цьому під ознакою розуміють зовнішній вияв властивості, за яким останню можна впізнати, визначити або описати і який є її прикметою [343].

В енциклопедичних виданнях поняття «критерій» визначається як:

– ознака, що покладена в основу класифікації чого-небудь, або на основі якої виконується оцінка, визначення або класифікація якихось явищ, предметів; "мірило" для визначення оцінки предмета або явища [401];

– ознака, за якою класифікуються, оцінюються (та одержуються оцінки) відповідним індикатором психічні явища, дії або діяльність, зокрема при їхній формалізації [451].

У результаті декомпозиції сукупність факторів і критеріїв набула такого вигляду (таб. 4.2)

Таблиця 4.2

Фактори і критерії сформованості готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями

Фактори (F)	**Критерії (К)**
F1. Спрямованість до роботи з обдарованими учнями	К1. Усвідомлення нових цілей професійної діяльності, спрямованої на задоволення освітніх потреб обдарованих дітей
	К2. Прагнення та усвідомлене ставлення до розвитку обдарувань учнів
F2. Вмотивованість до роботи з обдарованими учнями	К3. Потреба успішно вирішувати професійні завдання у роботі з обдарованими учнями
	К4. Стійкі позитивні дієві мотиви досягнення мети роботи з обдарованими учнями
F3. Професійні цінності	К5. Усвідомлення взаємозв'язку цінностей професійної діяльності з обдарованими учнями та її успішності
	К6. Особистісно-значущий сенс роботи з обдарованими учнями
	К7. Прагнення досягти успіху в роботі з обдарованими учнями, проявити себе найкращим чином
F4. Методологічні знання	К8. Знання методологічних підходів до освіти обдарованих учнів
	К9. Знання про методи діагностики обдарованості
F5. Теоретичні знання	К10. Уявлення про основні сучасні теорії обдарованості
	К11. Знання змісту і співвідношення понять "задатки", "здібності", "обдарованість", "талант", "геніальність"
	К12. Знання видів обдарованості
	К13. Знання структури обдарованості
	К14. Знання індивідуально-психологічних й вікових особливостей обдарованих дітей
	К15. Знання ознак і проявів обдарованості
	К16. Знання критеріїв і методів виявлення обдарованості
	К17. Знання чинників розвитку обдарованості
F6. Методичні знання	К18. Знання принципів навчання обдарованих учнів
	К19. Знання сучасних технологій навчання і виховання обдарованих учнів (інтерактивні педагогічні технології, технології кооперативного навчання, індивідуалізованого навчання, індивідуального навчання та ін.)
	К20. Знання сучасних методик навчання і виховання обдарованих учнів
F7. Гностичні уміння	К21. Уміння аналізувати психолого-педагогічні джерела з проблеми обдарованості
	К22. Уміння здобувати, поповнювати і поглиблювати свої знання щодо роботи з обдарованими учнями
	К23. Уміння вивчати особистість обдарованого учня і себе
F8. Проектувальні уміння	К24. Уміння прогнозувати, передбачати розвиток обдарованого молодшого школяра і класу в цілому
	К25. Здатність планувати навчальний процес відповідно до цілей, закономірностей і принципів навчання обдарованих учнів, оптимальних видів, методів, прийомів професійної діяльності з обдарованими учнями
	К26. Уміння моделювати цілі, завдання, зміст, засоби навчально-виховного процесу у відповідності до вікових і індивідуальних особливостей обдарованих учнів
	К27. Уміння прогнозувати власну систему педагогічної діяльності з обдарованими школярами

Продовження таблиці 4.2

F9. Конструктивні уміння	К28. Уміння обирати доцільні технології, форми, методи роботи з обдарованими учнями початкової школи
	К29. Уміння відбирати і дозувати навчальний матеріал, оптимально керувати процесом учіння
	К30. Уміння конструювати новітні технологічні прийоми й засоби взаємодії з обдарованими молодшими школярами
F10. Організаційні уміння	К31. Уміння організовувати свою діяльність і час та діяльність і час обдарованих учнів відповідно до цілей навчально-виховного процесу
	К32. Уміння сприяти накопиченню в обдарованих учнів соціального досвіду, позитивних якостей
	К33. Уміння стимулювати розвиток обдарованості учнів, спільно з обдарованими учнями організовувати життєдіяльність, наповнюючи її цікавими творчими завданнями
F11. Комунікативні уміння	К34. Уміння будувати конструктивні стосунки з обдарованими учнями та їх батьками
	К35. Уміння створювати сприятливе навчально-виховне середовище для розвитку обдарованості учнів
	К36. Уміння використовувати оптимальні механізми регулювання міжособистісних стосунків обдарованих учнів у класі
	К37. Уміння вміло орієнтуватися у педагогічних ситуаціях, знаходити гуманні способи попередження і подолання конфліктів, уміння управляти власними емоціями, поведінкою
F12. Рефлексивність	К38. Об’єктивне уявлення переваг і недоліків власної професійної діяльності у сфері пошуку, відбору та освіти обдарованих учнів
	К39. Рефлексивні знання про особливості своєї особистості
	К40. Уміння і навички самооцінки і самоаналізу роботи з обдарованими учнями
F13. Професійно-особистісні якості	К41. Високий рівень особистісної та професійної культури, позитивне сприйняття себе як особистості та професіонала, позитивна Я-концепція, усвідомлення себе як самодостатньої особистості, педагогічний оптимізм, емпатія
	К42. Прагнення до неперервного професійного і особистісного саморозвитку і самовдосконалення

Повноцінність і всебічність вираження представлених вище критеріїв та показників будуть визначальними у встановленні ***рівнів*** сформованості готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями: високого, оптимального, базового та початкового. Характеристика рівнів є певною мірою відносною, оскільки готовність вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями – це складна категорія, яка розглядається як сукупність декількох компонентів. Крім того, особистісні якості вчителя початкової школи не можуть бути діагностовані з високою точністю з огляду на свою динамічність, залежність від ситуацій і обставин, які не завжди можна врахувати.

Високий рівень готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями обумовлений високим рівнем професійно-педагогічної та особистісної культури загалом, що ґрунтується на стійких позитивних дієвих мотивах досягнення мети роботи з обдарованими учнями, системних, глибинних знаннях, унікальних навичках та вміннях.

Оптимальний рівень характеризується збалансованим рівнем розвитку всіх компонентів готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями: має стійкі мотиви до роботи з обдарованими учнями, базові знаннями сучасних педагогічних технологій навчання і виховання обдарованої дитини, розвинені уміння проектувати процес навчання, модифікувати навчальні програми у відповідності з потребами обдарованої дитини, має достатній потяг до самовдосконалення власного професійного потенціалу й розвинену стійку потребу в самоосвіті.

Базовий рівень готовності до роботи з обдарованими учнями характеризується тим, що студент/вчитель виявляє вибірковий інтерес до вивчення проблеми обдарованості, володіє частковими знаннями з педагогіки і психології обдарованості, має труднощі у втіленні теоретичних знань на практиці, використовує стереотипні методи і форми роботи, має ситуативний прояв прагнення до аналізу власної діяльності та самовдосконалення.

Початковий рівень готовності до роботи з обдарованими учнями характеризується тим, що студент/вчитель не виявляє зацікавленості й свідомого бажання вивчати особливості розвитку обдарованих дітей, демонструє емоційне неприйняття обдарованих учнів, не володіє способами та прийомами ефективної взаємодії та комунікації, демонструє низький рівень готовності включати обдарованих учнів до діяльності на уроці, уникає участі у заходах щодо підвищення власного професійного потенціалу.

Рівні готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями взаємозалежні і тому можуть мати проміжні позиції. Водночас йдеться про те, що кожен попередній рівень є ніби пропедевтичним стосовно наступного, вищого.

Розкриття сутності і структури готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями дозволяє прейти до обґрунтування науково-методичної системи її формування.

4.2 Науково-методична система формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти

Згідно з теорією систем, усі складні об’єкти групуються за певними принципами. Першим принципом побудови системи є цілісність, за якою всі елементи системи утворюють єдине ціле, але її властивості не вичерпуються особливостями її складових, не зводяться до них. Навпаки, властивості компонентів залежать від системи, до якої вони входять. Кожна система має у своїй структурі суб’єкт-суб’єктний, цільовий, змістовний та організаційно-технологічний компоненти, але в різних педагогічних системах вони набувають різного змісту. Цілісність системи передбачає наявність у ній такого ступеня взаємозв’язку між усіма її компонентами, коли зміни в одному з них викликають зміни в інших та в системі загалом. Однак при зміні компонентів системи наявна мережа зв’язків і відносин в системі зберігається, що свідчить про її структурність [30, с. 31].

Другий принцип побудови системи – структурність. Кожній системі притаманний певний характер і механізм зв’язків та відношень між її компонентами, який порівняно з окремими складовими всієї системи є вирішальним у її поведінці. У структурі будь-якої системи, в переплетінні складних зв’язків і взаємодій елементів існують найсуттєвіші, визначальні для певної системи, які називають системоутворювальними.

Третій принцип – ієрархічність. Це означає, що кожен компонент системи – підсистема – так само може розглядатись як самостійна система, а система, що досліджується в цьому випадку, становить один із компонентів більш широкої системи. Ієрархічність системи зумовлює подвійне використання поняття “система”. У широкому розумінні педагогічна система охоплює весь процес навчання й виховання, вимагає організаційних форм і добору методів, прийомів і засобів навчання й виховання; поєднання всіх компонентів у стрункy конструкцію; чіткого визначення змісту освіти; певної позиції викладача й студентів у навчанні й вихованні; характеру відносин між ними; реалізації комплексу педагогічних завдань, що ґрунтуються на визначеній педагогічній концепції

[30, с. 32]. У вузькому значенні – це складова широкої системи освіти (його підсистема), яка охоплює її окремий компонент або його частину.

Системи знаходяться у взаємозалежності з навколишнім середовищем. Вони формуються й виявляють свої властивості в процесі взаємодії з ним, активно впливаючи на останнє. Через те, що кожна педагогічна система є принципово складним утворенням, її дослідження потребує побудови багатьох різних моделей, кожна з яких може описувати лише окремі аспекти системи.

Педагогічний процес як педагогічну систему розглядали такі вчені в галузі педагогіки, як Ю. Бабанський, В. Беспалько, Л. Занков, Т. Ільїна, В. Краєвський, Н. Кузьміна та ін. Виховний процес як педагогічну систему досліджували і проектували В. Караковский, Л. Новикова, Н. Щуркова та ін.

Г. Селевко, визначаючи педагогічну систему як упорядковану множину взаємопов’язаних елементів, які об’єднані загальною метою функціонування і єдності управління та вступають у взаємозв’язок із оточуючим середовищем, як цілісне явище, роль системоутворюючої основи відводить педагогічній технології, що цілісним, системним чином завдає сукупність форм, способів, прийомів, засобів побудови педагогічного процесу [429].

Основні елементи педагогічної системи також виокремлюються як основні й у науково-методичній системі формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями, яка є системою педагогічною. Основними елементами будь-якої педагогічної системи, а отже й елементами, що характеризують взаємодію педагога і студента, методиста і слухача у науково-методичній системі формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями як педагогічну, виступають: 1) система цілей вищої/післядипломної освіти; 2) зміст вищої/післядипломної освіти; 3) способи передачі і засвоєння змісту освіти – способи організації педагогічного процесу – методи і прийоми, форми, їх комплекс.

Отже, науково-методичну систему формування готовності вчителів початкової школи в умовах неперервної педагогічної освіти до роботи

з обдарованими учнями можна розглядати як таку, в якій взаємодіють між собою відносно елементарні структури або процеси, об'єднані в ціле виконанням загальної функції, що не зводиться до функції її компонентів.

У нашому дослідженні ми спиралися на наукові результати, отримані Л. Кравченко, Т. Пономаренко, Н. Попович та інших щодо підготовки фахівців у системі неперервної освіти. Так, Т. Пономаренко розроблено і впроваджено систему формування управлінської культури керівників дошкільної освіти в університетській (спеціалітет – магістратура) та післядипломній (курсова підготовка, міжкурсова робота, самоосвітня діяльність) ланках неперервної педагогічної освіти [371]. Л. Кравченко встановлено, що неперервна поетапна професійна підготовка майбутнього менеджера розпочинається в системі загальної середньої освіти у процесі професійної орієнтації і самовиховання особистості на початковому етапі; продовжується й концентрично поглиблюється у навчальному закладі III-IV рівнів акредитації на основному професійно-формувальному етапі; триває на післядипломному етапі засобами педагогічної освіти і самоосвіти особистості впродовж життя [215]. Н. Попович обгрунтовано, що організаційно-методична система формування професійно-особистісного досвіду вчителя музики в процесі неперервної педагогічної підготовки, визначення теоретико-методологічних засад її функціонування, системно-функціональних зв'язків, механізмів впливу на реалізацію зазначених процесів має ґрунтуватися на компетентнісному підході [373].

Науково-методичну систему формування готовності учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями ми розуміємо як органічну єдність цільового, концептуального, змістово-процесуального, контрольно-коригувального та оцінно-результативного компонентів, яка:

− спрямована на формування вчителів початкової школи як суб'єктів професійної діяльності;

− дозволяє вчителеві початкової школи здійснювати роботу з обдарованими учнями в гуманістичній і особистісно орієнтованій парадигмі;

− визначає механізми формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованим учнями в умовах неперервної педагогічної освіти;

– дозволяє вибудувати поетапний процес формування зазначеної готовності згідно її структурних компонентів у їх взаємозв’язках;

– визначає зміст формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованим учнями в умовах неперервної педагогічної освіти;

– визначає технології та комплекс методів, форм, засобів формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованим учнями в умовах неперервної педагогічної освіти.

У процесі створення науково-методичної системи ми скористалися можливістю поєднання в ній двох ланок неперервної педагогічної освіти, які здатні виконувати відносно незалежні функції, підцілі, спрямовані на досягнення спільної мети системи. В результаті єдина система складається з двох взаємопов’язаних блоків, що реалізуються у ланках вищої та післядипломної педагогічної освіти.

Розкриємо компоненти науково-методичної системи формування готовності учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти.

Цільовий компонент. Будь-яка людська діяльність потребує передбачення результату цієї діяльності, на досягнення якої спрямовуються всі зусилля. Зникнення мети робить діяльність безглуздою.

Як філософська категорія, мета – це передбачення в свідомості людини результату її практичної діяльності, фіксація бажаного, певних прагнень [318]. У педагогіці цілі освіти визначаються як ідеальні прогнозовані результати педагогічної освітньої діяльності. С. Гончаренко мету навчання визначав як «ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання; те, до чого прагнуть учитель, учні» [99, с. 205].

Мета підготовки учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями, як образ очікуваного продукту, виробляється в результаті освітньої діяльності викладачів. Цей образ вибудовується за допомогою визначення того комплексу якостей предмета впливу, який, з одного боку, затребуваний суспільством, а з іншого – може виникнути в результаті закономірної, якісної зміни цього предмета. Отже, комплекс якостей предмета впливу повинен бути не тільки бажаним, виходячи

їх потреб суспільства, а й можливим, виходячи з природи людини, яка отримує професійно-педагогічну підготовку.

Системоутворюючим елементом в системному об'єкті виступає той, чиї якості визначають якості інших елементів системи. Для всіх груп елементів науково-методичної системи системоутворюючою основою є мета підготовки учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями. У визначенні мети підготовки учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями ми брали до уваги, по-перше, те, що мета розглядається як бажаний результат діяльності, по-друге, те, що результатом професійної підготовки вчителя початкової школи є його сформована готовність до професійної діяльності. З огляду на вищезазначене, метою підготовки учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями ми вважаємо формування готовності учителів початкової школи до пошуку, відбору та освіти обдарованих учнів.

Процес формування готовності учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями передбачає поетапність у досягненні його кінцевого результату. Це означає, що цілеспрямованість формування готовності учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями повинна задаватися *системою цілей*. Проектування системи цілей створює об'єктивні передумови виникнення цілісності процесу формування готовності учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями.

Існують різні способи побудови системи цілей. Як правило, система цілей представлена як ієрархічна структура [291]. Найбільш оптимальною є ієрархічна структура цілей формування готовності учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями, в якій виокремлюються наступні основні групи цілей:

1) загальна, або стратегічна, мета, яка описує кінцевий продукт процесу і задає єдину спрямованість формування готовності учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями для всіх освітніх установ, для всього суспільства;

2) цілі університетської та післядипломної ланок системи неперервної педагогічної освіти: загальна мета формування готовності

учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями на кожній ланці й загальні проміжні цілі зазначеного процесу;

3) оперативні цілі (по-іншому, завдання) формування готовності учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями, які ставляться при проведенні окремого навчального заняття, консультаціїї, коуч-сесії тощо.

Стратегічною метою підготовки вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями визначено формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями, що є передумовою його успішної професійної діяльності у сфері пошуку, відбору та освіти обдарованих учнів, одним із визначальних чинників повної реалізації творчого потенціалу, самореалізації обдарованих дітей. Означену мету конкретизовано як систему тактичних і оперативних цілей.

На тактичному рівні цілеутворення мета диференціюється й проектується для університетської ланки та для післядипломної ланки педагогічної освіти на формування мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-особистісного компонентів готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями. Крім того у системі післядипломної педагогічної освіти у залежності від стартового рівня готовності педагога до роботи з обдарованими учнями початкової школи, відбувалося формування чи поглиблення відповідних знань, умінь, навичок із залученням слухачів до активної самоосвітньої діяльності з підвищення компетентності у роботі з обдарованими учнями.

Рівень оперативного цілепокладання утворюють цілі кожного етапу (пропедевтичний, теоретико-практичний, узагальнювальний, вдосконалювальний) формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями на рівні вищої та післядипломної педагогічної освіти, які в свою чергу конкретизуються у системі завдань при проведенні окремого навчального заняття, консультації, коуч-сесії тощо.

В результаті проектування утворилася ієрархія цілей формування готовності учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти (рис. 4.3).

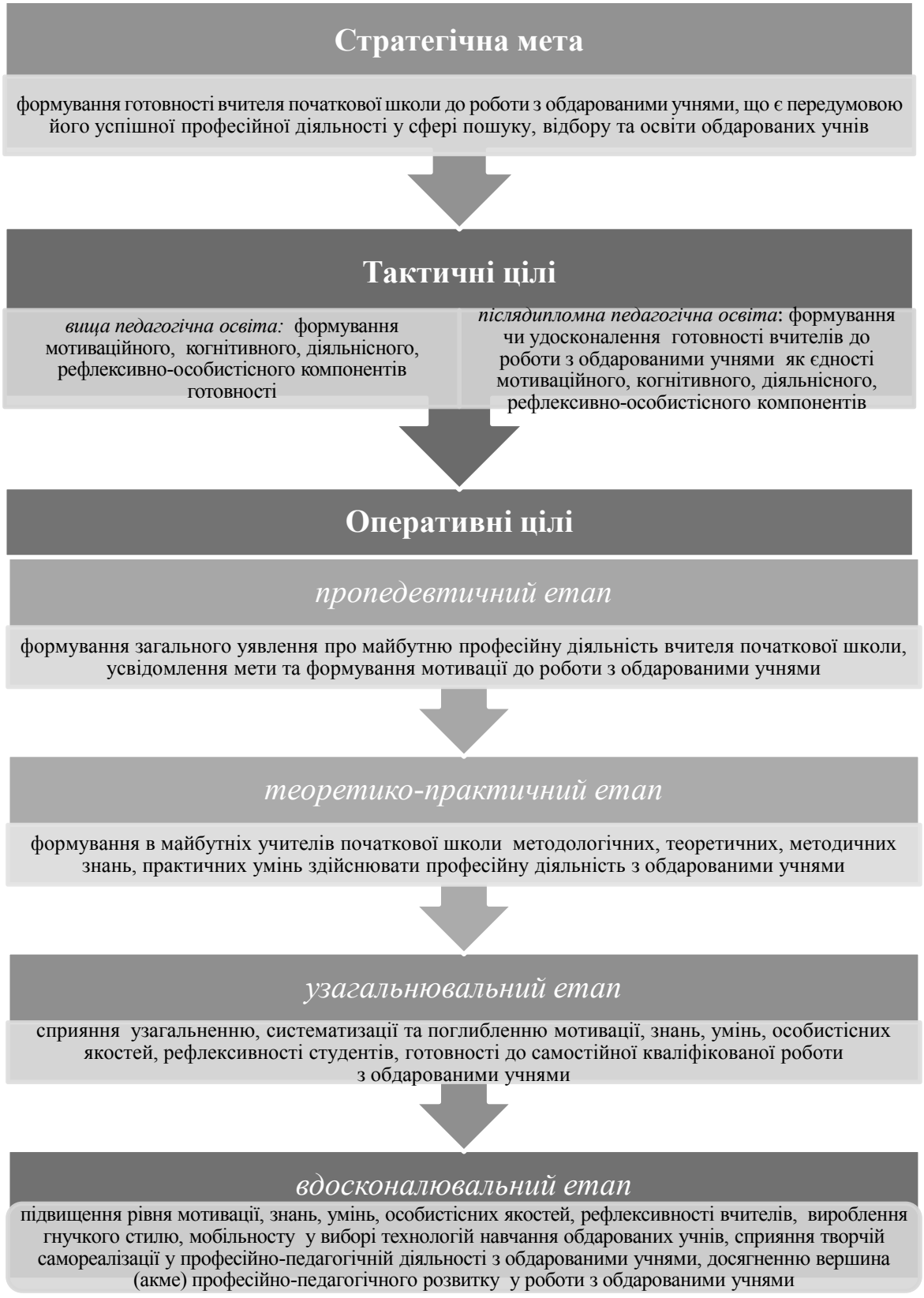


Рис. 4.3. Ієрархія цілей формування готовності учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти

Одним із найважливіших компонентів науково-методичної системи є її ***концептуальний компонент***. У педагогіці концепція – це сукупність

поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення педагогічних явищ, подій; *провідна ідея педагогічної теорії* [100, с. 177].

Концепція має:

– відображати особливий, раніше не реалізований спосіб розуміння, трактування та висвітлення явищ, щодо яких концепція і створюється; містити в собі нову, оригінальну (у порівнянні з вже створеними і включеними до наукового обігу) ідею, навколо якої і з опорою на яку вибудовується система знань про об'єкт концепції;

– включати провідний задум і конструктивний принцип, що дозволяють успішно здійснювати основні види діяльності в структурі досліджуваної концепцією області, що дають можливість формувати, розвивати, забезпечувати щось відповідно до целепокладання в той чи інший момент існування об'єкта концепції;

– бути цілісною і несуперечливою, тобто всі її сукупні елементи повинні відповідати єдиній теоретичній та методологічній платформі і перебувати у взаємозв'язку, а ідеї, які складують її каркас мати загальний аксіологічний стрижень;

– бути обґрунтованою. Це означає, що, з одного боку, вона сукупністю ідей і положень має розкривати розуміння проблемної ситуації у досліджуваній сфері, виходити з реального стану справ, містити оцінку педагогічної дійсності, а з іншого боку, їй належить спиратися на досягнення базових по відношенню до концепції галузей наук;

– бути сформульованою і викладеною в системі понять досліджуваного об'єкта;

– містити в собі динамічний початок, що показує джерела, механізми і напрями її розвитку [458].

Ці вимоги дозволяють виокремити елементи структури у змісті концепції. Серед них: провідну проблему; ідеї, в яких виражається провідний задум концепції; поняття, через які уводяться смислові значення її базових концептів; принципи, що показують напрями і логіку

можливих дій щодо успішного здійснення процесів вирішення заявленої в концепції проблеми.

Проведений аналіз дозволяє представити зміст концептуального компоненту науково-методичної системи формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти.

Концепція дослідження ґрунтується на осмисленні процесу формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями як органічної складової його професійно-педагогічної підготовки в університетській і післядипломній ланках системи неперервної педагогічної освіти, що забезпечує неперервність професійно-особистісного розвитку вчителя у сфері діагностики та освіти обдарованих учнів на засадах наступності і послідовності.

Розробляючи ідеї методології дослідження, ми розуміли ідею (грец. *idea* поняття, уявлення) як уявний образ чого-небудь, поняття про що-небудь. Ідея – це основна, головна думка, задум, що визначає зміст чого-небудь. **Головною концептуальною ідеєю дослідження** є положення про те, що цілеспрямований, спеціально організований процес формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти є передумовою його успішної професійної діяльності у сфері діагностики та освіти обдарованих учнів, одним із визначальних чинників повної реалізації творчого потенціалу, самореалізації обдарованих дітей як майбутньої інтелектуальної еліти нації.

Концептуальний компонент презентовано методологічними підходами, закономірностями і принципами формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти, які обґрунтовано та докладно представлено у попередньому розділі.

На засадах обгрунтованих методологічних підходів, закономірностей і принципів здійснювався процес формування готовності

вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти.

Змістово-процесуальний компонент, що обґрунтований на основі принципу єдності змістового та процесуального компонентів педагогічного процесу, містить блоки-напрями з формування в учителів мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-особистісного компонентів готовності. У межах кожного блоку визначено особливості змісту, методів, форм, засобів досягнення тактичних і оперативних цілей формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями, передбачених цільовим компонентом.

Конструювання змісту підготовки вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти відбувалося на засадах методологічних підходів, закономірностей і принципів, які представлено у концептуальному компоненті нуково-методичної системи.

Зміст освіти складають певні структурні компоненти, які запропоновані І. Лернером [245] і підтримані багатьма вченими:

– знання про світ і способи діяльності інтелектуального й практичного характеру (пізнавальна функція, коли знання створюють уявлення про навколишній світ; орієнтаційна функція, коли знання вказують напрям та спосіб діяльності; оціночна функція, коли знання визначають норми ціннісного ставлення суспільства, систему ідеалів);

– досвід здійснення способів діяльності (відтворююча функція, коли компонент обумовлює збереження та відтворення культури);

– досвід творчої діяльності (перетворювальна функція, коли компонент визначає здатність до перетворення світу, створенню якісно нових об’єктів);

– досвід емоційно-ціннісного ставлення (регулююча функція, коли компонент регулює вибірковість ставлення до об’єктів діяльності, визначає відповідність діяльності та об’єктів потребам особистості, здійснює оцінку можливостей задоволення потреб, стимулює діяльність і відбивається на її темпі, якості, рівні).

Визначаючи вимоги до відбору змісту загальної освіти, І. Лернер [245] та В. Краєвський [216] стверджували, що згідно логіці системного педагогічного процесу найбільш важливою є вимога *відповідності змісту освіти його цілям, потребам розвитку суспільства, науки, культури та особистості*. Цей принцип відбивається на всіх рівнях конструювання змісту освіти і виявляється у включенні до нього тих знань, умінь та навичок, які відповідають сучасному рівню розвитку соціуму, наукового знання, культурного життя та забезпечують можливості особистісного росту.

Серед основних принципів відбору змісту для різних рівнів освіти називаються: цілісність, наукова і практична значущість, відповідність віковим і психологічним можливостям учнів, гуманізації, науковості, систематичності й послідовності, доступності, міжпредметних зв’язків, інтеграції й диференціації, професійної мобільності, відповідності сучасним досягненням та тенденціям розвитку науки й технологій.

В освітньому закладі зміст освіти – це зміст діяльності суб’єктів освітнього процесу, який конкретизується в навчальному плані освітньої установи. Зміст кожної дисципліни навчального плану конкретизується в освітніх програмах, кожна освітня програма змістовно знаходить своє відображення в підручниках і навчальних посібниках.

Є кілька способів конструювання і структурування змісту освіти, які на практиці визначають способи розробки освітньої програми та написання підручника (Ч. Куписевич, В. Оконь):

1. Лінійний – окремі частини навчального матеріалу представлені послідовно і неперервно, як ланки єдиної цілісної навчальної теми, які в сукупності розкривають розділ, а всі розділи – навчальний курс. Кожна частина вивчається лише один раз.

2. Концентричний – одне і те ж питання розглядається кілька разів. При повторенні зміст розширюється, збагачується новою інформацією і розглядається на новому рівні. До проблеми можна повертатися через незначний час в рамках курсу, який вивчається, а можна і через кілька років.

3. Спіралевидний – багаторазове повернення до опрацювання одних і тих же навчальних тем із доповненням новою інформацією.

4. Модульний – весь зміст кожної навчальної теми як цілісної одиниці змісту освіти перерозподіляється за орієнтаційним (іноді його називають методологічним або світоглядним), змістовно-описовим, операціонально-діяльнісним і контрольно-перевірочним напрямами [406].

Конструювання змісту післядипломної освіти має свої особливості і вимоги. В. Олійник виокремлює *три способи формування змісту підвищення кваліфікації (ПК). Перший спосіб* передбачає, що зміст цілком і повністю формується організаторами, тобто тими, хто навчає: організатори включають до навчального плану той матеріал, який, на їхню думку, по-перше, не відомий педагогам, а по-друге, необхідний їм. Зміст державного компонента ПК спрямований на їх донавчання. Сьогодні даний спосіб превалює в закладах ППО.

Другий – зміст ПК розробляється відповідно до замовлення педагогів, які планують навчатися в системі ПК. Підґрунтям даного способу є теза про те, що дорослий учень здатен сам сформулювати запит до системи ППО, в якій може чітко визначити свої освітні потреби. Формування змісту ПК на основі змістових запитів педагогів до системи ППО можливе за умови врахування створення навчальних груп однорідного складу слухачів – педагогів-професіоналів високого рівня.

За третім способом зміст формується спільними зусиллями тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Навчальний процес у системі ППО розглядається як три послідовно змінюючі одна одну фази: аналітико-діагностична, корекційно-формуюча та посткорекційно-формуюча [330].

Визначаючи змістово-діяльнісний компонент науково-методичної системи, ми оперуємо термінами «метод», «форма», «засіб», тому вважаємо за необхідне встановити їх співвідношення.

В сучасній вітчизняній і зарубіжній педагогіці методи діяльності вчителя і учнів стали, мабуть, однією з провідних і найбільш дискусійних категорій. Сталося це тому, що всі основні елементи педагогічного процесу (і мета, і закономірності та принципи, і зміст) втілюються в методах діяльності учасників цього процесу. Хоча ця категорія досліджується давно і активно, в педагогіці тим не менше існує велика

кількість визначень методу, які часто не узгоджуються одне з одним. Якщо проаналізувати еволюцію поглядів на сутність і зміст педагогічного методу, то можна помітити, що на початку розробки теорії методів (50-х рр.) вони здебільшого розглядались як *способи впливу* вчителя на свідомість і почуття учнів. Далі в розумінні методу стабільно стали підкреслювати способи *спільної діяльності, взаємодії* вчителя й учнів [291, с. 86-87].

Метод – слово, запозичене із західноєвропейських мов (від нім. *Methode*, англ. *Method* через франц. *Methode* («прийом, спосіб, метод»), яке означає шлях, спосіб досягнення мети.

Кожен метод складається з прийомів, які у свою чергу є сукупністю операцій, дій. Співвідносячи між собою поняття «метод» і «прийом», зазначимо, що межі між ними часто умовні і дуже мінливі. Кожен метод є певною системою прийомів, а кожен прийом і відповідно фрагмент діяльності складається з системи раціональних дій. За допомогою прийому не розв'язується завдання в цілому, а лише його частина. Отже, метод і прийом співвідносяться як частина і ціле [251].

Методи виховання і навчання слід відрізняти також від засобів виховання і навчання. *Засоби* – те, за допомогою чого відбувається виховання і навчання: предмети, твори духовної і матеріальної культури (наукові посібники, книги, газети, твори мистецтва) слово вчителя, різноманітні види діяльності, конкретні заходи: вечори, збори, конкурси тощо. Ці засоби використовуються в процесі реалізації того чи іншого методу [251, с. 48].

У контексті досліджуваної нами проблеми важливим є розкриття змісту, методів, форм, педагогічних технологій в освіті дорослих. Як вже зазначалось у попередніх підрозділах, для дорослих предметом рефлексії стають, насамперед смисли і властивості власної професійної позиції, вони аналізують значення компетентностей, що сприяють або заважають ефективності їх роботи. Освітня ситуація на цьому етапі, залежно від відповідей на питання про власні компетентності, проектується і конструюється самим слухачем. У якості «будівельного матеріалу» виступають самоосвіта, взаємонавчання і пошук відповідних освітніх

програм (а не просто вибір із запропонованого). Дорослий в цьому випадку є не просто споживачем освітніх послуг, а їх замовником. Якщо цього не відбувається, то освіта дорослих буде відтворювати певною мірою якості дошкільної та шкільної освіти.

Саме тому науковці, що вивчають проблеми освіти дорослих (С. Вершловський, С. Зміїв, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.) підкреслюють, що конструювання змісту та створення програм освіти дорослих необхідно здійснювати у відповідності до андрагогічних принципів. С. Зміїв [161], С. Сисоєва [440] та інші вчені виокремлюють такі андрагогічні принципи: пріоритет самостійного навчання, принцип спільної діяльності, принцип опори на досвід учня-дорослого, індивідуалізація навчання, системність навчання, контекстність навчання, принцип актуалізації результатів навчання, принцип елективності навчання, принцип розвитку освітніх потреб, принцип свідомого навчання. Дані принципи схарактеризовані нами у підрозділі 2.1.2.

Л. Сігаєва вважає, що в умовах модернізації вищої освіти в Україні особливого значення набувають проблеми розробки та впровадження нових технологій, які спонукають дорослих до оволодіння сучасними знаннями на таких засадах:

- у центрі технології навчання – дорослі (студенти);
- суть технології – розвиток спроможності до самонавчання;
- дорослі (студенти) відіграють активну роль у навчанні;
- в основі навчальної діяльності – співробітництво [446].

На сучасному етапі розвитку освіти дорослих помітну роль розпочинає відігравати *дистанційне навчання* – комплекс освітніх послуг, що надаються за допомогою інформаційно-освітнього середовища і базуються на засобах обміну інформацією на відстані. Фахівці в галузі дистанційного навчання виділяють його особливості: певна незалежність тих, хто навчається від місця і часу навчального заняття; важлива роль технічних засобів; в якості одного з провідних засобів навчання виступають електронні навчальні посібники та самостійна робота; в якості основних

форм контролю знань виступають контрольні роботи, тестування, виконані в дистанційному режимі.

С. Сисоєва підкреслює, перевага у навчанні дорослої людини повинна віддаватися *інтерактивним технологіям* навчання, які найбільш ефективно забезпечують комунікаційні зв'язки того, хто навчає, і того, хто навчається, сприяють утвердженню партнерських відносин урахування професійного і життєвого досвіду обох суб'єктів педагогічної взаємодії» [440, с. 9-10]. Свій підхід науковець обґрунтовує тим, що інтерактивне навчання дорослих спрямоване на забезпечення спільного процесу пізнання, отримання знань, умінь, навичок, здобуття компетенцій у спільній діяльності через діалог учнів-дорослих між собою й викладачем, а також через пряму взаємодію з навчальним оточенням або навчальним середовищем, що забезпечує високий рівень мотивації до навчання і моделює реальність, у якій учасники знаходять для себе галузь застосування набутого досвіду [440, с. 37].

Інтерактивні технології навчання дорослих С. Сисоєва визначає «як такі, що забезпечують включення дорослих у процес навчання за рахунок добору й використання сукупності інтерактивних форм, методів, прийомів, методик, засобів навчання, що дозволяють гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотній зв'язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого й професійного досвіду тих, хто навчається» [440, с. 40-41]. До форм і методів інтерактивного навчання науковець відносить евристичну бесіду, презентації, дискусії, «мозкову атаку», метод «круглого столу», метод «ділової гри», конкурси практичних робіт з їхнім обговоренням, рольові ігри, навчальні тренінги, колективні вирішення творчих завдань, кейс-метод, практичні групові й індивідуальні вправи, моделювання певного виду діяльності або ситуацій, проектування й написання бізнес-планів, різних програм, обговорення відеозаписів, включаючи запис власних дій тощо [там само].

Все вищевикладене дозволило нам визначити у складі відповідного блоку-напряму зміст, конкретні методи, форми, засоби формування готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями у ланках вищої та післядипломної педагогічної освіти (рис. 4.4, 4.5).

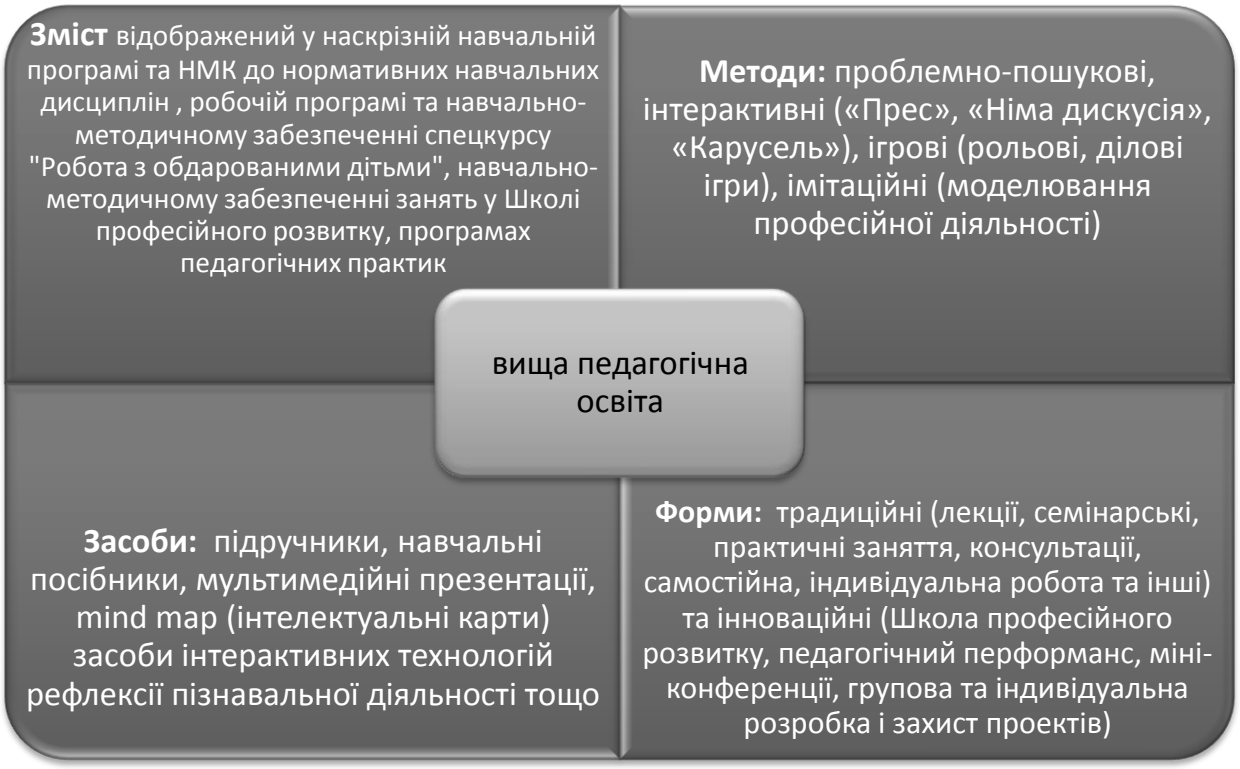


Рис. 4.4. Блок змісту, методів, форм, засобів формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями у системі вищої педагогічної освіти



Рис. 4.5. Блок змісту, методів, форм, засобів формування готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями у системі післядипломної педагогічної освіти

Процес формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями розпочинається у системі неперевної педагогічної освіти охоплює пропедевтичний, теоретико-практичний, узагальнювальний, вдосконалювальний ***етапи***.

Зміст формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями у системі вищої педагогічної освіти відображений у наскрізній навчальній програмі та НМК до нормативних навчальних дисциплін, навчальній та робочій програмі та навчально-методичному забезпеченні спецкурсу «Робота з обдарованими дітьми» (дод. А), навчально-методичному забезпеченні занять у Школі професійного розвитку, програмах педагогічних практик.

Зміст формування та удосконалення готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями у системі післядипломної педагогічної освіти відображений у навчально-тематичному плані та навчально-методичному забезпеченні роботи курсів, програмі групових коуч-сесій.

Схарактеризуємо коротко основні методи, форми і засоби, які були обрані для реалізації науково-методичної моделі формування готовності вчителів/майбутніх учителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями у системі вищої і післядипломної педагогічної освіти.

У нашому дослідженні використовувались як традиційні так і інноваційні методи, форми і засоби формування формування готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями. *Методи* представлені проблемно-пошуковими, інтерактивними («Прес», «Німа дискусія», «Карусель»), ігровими (рольові, ділові ігри), імітаційними (моделювання професійної діяльності) методами, методом проектів, кейс-стаді тощо.

Традиційні *форми* організації навчально-пізнавальної діяльності представлені лекціями, семінарськими, практичними заняттями, консультаціями, самостійною та індивідуальною роботою студентів, майстер-класами, методичним практикумом, ситуаційним семінаром тощо.

Ці та інші форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів та вчителів супроводжувалися широким діапазоном *засобів*:

підручники, навчальні посібники, мультимедійні презентації, відео фрагменти тощо. Особливо хочемо виокремити такі засоби як *mind map* (інтелектуальні карти) для опрацювання матеріалу лекції і засоби *інтерактивних технологій рефлексії пізнавальної діяльності* (рефлексивна мішень) для моніторингу результатів навчального заняття, коуч-сесії тощо.

Розкриємо інноваційні методи і форми.

Інтерактивні методи навчання. Автори популярної серед українських учителів книги «Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання» інтерпретують слова китайського філософа Конфуція та формулюють кредо інтерактивного навчання: «Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу й чую, я трохи пам'ятаю. Те, що я чую, бачу й обговорюю, я починаю розуміти. Коли я чую, бачу, обговорю й роблю, я набуваю знань і навичок. Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром» [370].

«Інтерактивний» (від англ. "interact", де "inter" – взаємний і "act" – діяти) – здатний до взаємодії, діалогу. Суть інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів учасників навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Педагог частіше виступає лише в ролі організатора процесу навчання, лідера групи, фасилітатора, модератора, творця умов для ініціативи учнів.

У процесі формування готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями нами було застосовано інтерактивні методи «Прес», «Німа дискусія», «Карусель» та інші.

Портфоліо – це колекція робіт за певний період часу (зазвичай за семестр або навчальний рік), яка оцінюється або з точки зору прогресу студента, або з точки зору відповідності навчальній програмі. Використання портфоліо у навчальному процесі сприяє розвитку у студентів навичок роботи з різними видами навчальної та професійної інформації, формуванню професійної рефлексії, а також професійних і загальнокультурних компетенцій.

Існують різні види портфоліо. Ми використовуємо портфоліо документів (конспекти основних державних документів і концепцій у сфері національної освіти і національного виховання) і робоче портфоліо (студенти формують колекцію розробок сценаріїв виховних заходів, свят, бесід з основних напрямів виховання – національно-патріотичне, моральне, розумове, естетичне, екологічне та інші.).

Метод проектів. В основу методу проектів покладена ідея про спрямованість навчально-пізнавальної діяльності на результат, що досягається завдяки розв'язанню тієї чи іншої практично або теоретично значущої для студента/вчителя проблеми. Зовнішній результат можна буде побачити, осмислити, застосувати на практиці. Внутрішній результат – досвід діяльності – стане безцінним надбанням, що поєднує знання й уміння, компетенції й цінності.

Кейс-стаді – інтерактивний метод навчання, що базується на обговоренні деякого тексту, в якому відображається реальна неоднозначна ситуація в будь-якому виді людської діяльності. Case study сприяє розвитку вміння вирішувати проблеми з урахуванням конкретних умов і за наявності фактичної інформації. Різновидом кейс-методу є *ситуаційний семінар*, що грунтується на аналізі, вирішенні та обговоренні ситуацій, як змодельованих, так і реальних.

Ці та інші *форми* роботи застосовувались нами як зі студентами так і з працюючими вчителями. Втім, основною формою організації формування готовності учителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями у системі післядипломної освіти ми обрали ***коучинг.*** У дослідженні ми ураховували те, що коучинг рекомендований серед інших форм (літні школи, групові та індивідуальні тренінги, курси, перегляд і аналіз уроків, коучинг та наставництво, конференції, семінари, майстерні, професійне навчання спільнот тощо) професійного зростання учителів на шкільному чи міжшкільному рівні у Концепції «Нова українська школа» [317].

У межах нашого дослідження коучинг передбачає всебічну взаємодію коуча (вчителя-тренера, який має досвід роботи в проектних

класах) із творчими групами учителів-початківців (по 8-10 осіб). Обмін досвідом і співпраця педагогів здійснюється не лише на літніх тижневих курсах підвищення кваліфікації вчителів, але й у міжкурсовому супроводі, упродовж навчального року на щомісячних групових та індивідуальних коуч-сесіях під час відвідування й обговорення уроків у базових загальноосвітніх навчальних закладах.

Формування готовності вчителів до професійної діяльності не повинно обмежуватися формальними рамками курсів підвищення кваліфікації, а має стати неперервною системою на зразок коучингу. Створений на перетині психології, менеджменту, філософії і логіки, коучинг є універсальним інструментом для розкриття внутрішнього потенціалу людини.

Зміна цілей, змісту освіти, інтенсивний розвиток інноваційних освітніх технологій, з одного боку і поява нових, ускладнених функцій вчителя з іншого, розширили професійне поле і педагогічну лексику такими поняттями як «фасилітатор», «модератор», «тьютор», «едвайзер», «тренер», «коуч» та ін. І хоча поява великої кількості запозичених із західних практик специфічних термінів є дискусійним питанням і вимагає уточнення сфери їх використання, тим не менше, аналіз останніх тенденцій показує, що вони закріплюються у вітчизняній педагогіці.

Уявлення про коучинг як ефективну технологію професійного розвитку розглядалося багатьма зарубіжними та вітчизняними науковцями й практиками (Т. Борова, А. Вилегжаніна, Т. Голві, М. Доуней, К. Дуглас, В. Зеленін, П. Зеус, Р. Еверд, Р. Кілбург, Н. Копитова, А. Лейджес, Т. Леонард, К. Мак Каулей, І. Налетова, Дж. О'Коннор, Д. Пітерсон, І. Петровська, О. Рибіна, С. Романова, Дж. Селмен, Д. Титова, Л. Уітворт, Дж. Уітмор, О. Улановський, І. Цвєткова, Т. Шуелл, Н. Щур та ін.).

Час, в якому ми живемо, на думку О. Улановського, можна було б назвати «епохою розвивальних практик». В останні десятиліття в наше життя стрімко ввірвалися і стали його невід'ємною частиною позитивні відеоролики, мотивуючі групи в соціальних мережах, покрокові онлайн-програми розвитку ефективності, тренажери розуму в смартфонах

і розвивальні комп'ютерні ігри, індустрія self-help літератури, тренінги життєвих цілей, технологія розвитку позитивного мислення, спеціальні фітнес-програми, наративна практика, школи лідерства, практики організаційного лідерства і змін у бізнесі [489, с. 60]. Все це змушує реагувати і систему освіти, зокрема шляхом залучення інноваційних освітніх технологій зі сфер, які більш стрімко розвиваються.

Сьогодні все менше виникає суперечок щодо ефективності та цінності коучингу в професійному і особистому розвитку. Однак на сьогодні склалася непроста ситуація, коли соціально-практичні запити випереджають наукові розробки концептуальних основ і методології коучингу. Аналіз наукових публікацій показує, що дослідниками констатується з одного боку стрімке поширення коучингових практик, надзвичайна затребуваність послуг професійних коучів, а з іншого – «велика кількість неадекватно підготовлених «коучів», розмивання меж професійної діяльності, плутанина на ринку» [155], розрізненість теорій, поява псевдопсихологічних уявлень [188]. В. Зеленін пояснює дану ситуацію тим, що 1) розповсюдження і популяризація коучингу викликали появу великої кількості популярних статей та літератури, а також хвилю аматорських курсів підготовки спеціалістів з коучингу, що у свою чергу призвело до «дещо спрощеного та вульгаризованого розуміння суті коучингу», а також 2) низькою споживацькою культурою вітчизняних клієнтів [155]. З нашого погляду, названі явища є наслідком, а першопричина полягає в нерозробленості методологічних основ коучингу.

Незважаючи на прогрес і вже 30-річну історію, коучинг далекий від цілісності й єдності. Аналіз публікацій показав, що, по суті, коучинг на сьогодні є «колекцією або довідником із множини моделей, теорій, практик, технік роботи» [489, с. 60]. Р. Бісвас-Дінер та Б. Дін називають це «парадоксом коучингу»: він є професією, яка систематично допомагає людям досягати реалізації свого потенціалу, однак сам поки що ніяк не може досягнути реалізації власного потенціалу і перебуває в деякому стані «професійного немовляти» [489]. Утім, останнім часом відбувається розвиток коучингу як професії. З огляду на динаміку розвитку коучингу

як виду діяльності, високу затребуваність у послугах професійних коучів, започатковуються розробки професійних компетенцій, виокремлення рис професії з метою створення професійного стандарту «Коуч» [188].

З нашого погляду, сучасний стан коучингу можна характеризувати як саморефлексію. На шляху становлення і розвитку коучингу обсяг знань у даній сфері збільшився настільки, що потребує проведення фундаментальних наукових досліджень. Наведені вище судження доводять потребу в розробці цілісної концепції коучингу. Це припущення будується на тому протиріччі, що, з одного боку в наявності достатня джерельна та емпірична база для створення такої концепції, а з іншого – фіксується її відсутність у даний момент.

Зупинимось на найбільш важливих, з нашого погляду, теоретичних питаннях, які вимагають додаткового обговорення в контексті використання коучингу в педагогічній освіті.

Коучинг призначений для розширення можливостей людей, які усвідомили потребу у змінах і ставлять перед собою завдання професійного і особистісного зростання. Практика коучингу ґрунтується на формулюванні і максимально швидкому досягненні мети шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу, засвоєнні провідних стратегій отримання результату, розвитку і вдосконаленні необхідних здібностей і вмінь. Іншими словами, коучинг дозволяє ефективно досягати мети через роботу з особистими ресурсами.

Ключовим питанням у дослідженні коучингу є проблема його ідентифікації. Дослідниками (Р. Брод, П. Вільямс, Д. Девіс, В. Зеленін, Д. Клаттербек, Н. Копитова, І. Налетова, Е. Парслоу, Д. Титова, О. Улановський та ін.) відзначається певна дихотомічність, тобто суперечливість і двоїстість, у співвідношенні коучинга і психотерапії, коучинга і наставництва, коучинга і менторства. З одного боку, між ними існують певні відмінності, з іншого – дані поняття можна визначити одне через одне [304].

Узагальнюючи дослідження щодо співвідношення коучинга та інших різновидів професійної психологічної практики, можна виокремити спільне і відмінне в них (табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Порівняльна характеристика коучинга і споріднених практик

Коучинг vs. Психотерапія
1. Коучинг спрямований на клієнтів, у яких не спостерігається психічних розладів і які просто не задоволені деякими аспектами свого життя або прагнуть до досягнення більш високих результатів. Терапія має справу з людьми, у яких спостерігаються ті чи інші психічні розлади або психологічні проблеми. 2. Коучинг має на меті пошук рішень, а не осягнення причин і виявлення труднощів. Отже, коучинг здебільшого налаштований на майбутнє, тоді як терапія здебільшого живе минулим. 3. Коучинг не лікує клінічних захворювань, таких, як депресія.
Коучинг vs. Наставництво
1. Відносини коучингу передбачають у мінімальний часовий інтервал максимальне розкриття потенціалу. Метою їх є робота над конкретним завданням щодо вдосконалення тих чи інших навичок або особистісних характеристик. Наставництво ж пов'язане з більш широким колом питань і засноване на більш довгострокових цілях. 2. Коучі не надають готових порад. Наставники також зазвичай утримуються від порад, спонукаючи своїх учнів самостійно поміркувати над питаннями, але вони завжди готові дати пораду, ґрунтуючись на своєму досвіді, в тих випадках, коли це доречно. 3. Наставництво зазвичай передбачає більш широкий спектр ролей, ніж коучинг. А іноді наставник просто вислуховує учня і виявляє співчуття.
Коучинг vs. Менторство
1. Менторство є відносно стабільними хронологічними відносинами між досвідченим наставником та менш досвідченим підопічним задля сприяння в навчанні, у досягненні кар'єроорієнтованих цілей, розвитку особистісних інтересів. Процес менторства передбачає постійні зустрічі із фахівцем у певній галузі. 2. Коуч може не мати досвіду у тій сфері, де працюють його клієнти. Він має бути досвідченим передусім у сприянні самостійному знаходженню клієнтами прикладів успішності досягнення поставлених цілей. Клієнти коуча стають ніби наставниками для самих себе.
Коучинг vs. Тьюторінг
1. Тьютор нічому не навчає, він – своєрідний «живий навігатор» в освітньому просторі. На основі відомостей про учня він розробляє персональну програму навчання, рекомендує курси, тренерів. Сенс тьюторінгу як форми педагогічного наставництва полягає в координації, забезпеченні, підтримці та моніторингу процесу навчання. 2. Коуч має спонукати клієнта до того, щоб він сам продукував чи задіював знання та робив відкриття, які допоможуть йому у вирішенні його запиту. Коуч є експертом передусім у підтримці процесів самонавчання, саморозкриття.
Коучинг vs. Тренерство
1. Тренер формує у клієнтів нові знання та навички для того, щоб вони були більш успішними (адаптація, соціалізація, самореалізація тощо). У тренера зазвичай мають бути відповіді на запитання аудиторії, проте практика показує, що навички тренінгу здебільшого погано переносяться в робоче середовище. Це називають – «навички тренінгових залів». 2. Коуч має формувати вміння і навички безпосередньо в контексті роботи. В коуча немає відповідей, в нього є запитання, які допомагають клієнтам знайти відповідь. Коучинг, що доповнює тренінг, суттєво підвищує ефективність останнього.

Дослідники не заперечують запозичення і активного використання коучингом технік, інструментарію і прийомів з психотерапії, однак наполягають на тому, що він відмежувався від неї. На думку В. Зеленіна, головною принциповою відмінністю коучингу від усіх шкіл, напрямів та парадигм є «ідея розвитку і розкриття потенціалу *психологічно здорової* людини з метою досягнення найвищого можливого рівня розвитку» [155]. Таким чином, на підставі проведеного аналізу та узагальнення можна зробити висновок, що коучинг довів свою самодостатність, відстояв свої межі, не дав себе поглинути психотерапії (яку називають «старшою сестрою» коучингу) або бізнес-консультуванню. Незважаючи на наявність взаємних інтервенцій (О. Улановський) з боку перелічених та інших психологічних практик, з нашого погляду, вони не є тотожними.

Незважаючи на те, що коучинг є досить новим явищем, можна простежити як еволюціонувало саме поняття коучингу. Термін «коучинг» веде свій початок від англійського «*coach*» – візок, карета. Відповідно, «*coaching*» – своєрідний спосіб пересування для досягнення мети подорожі. Історично так склалося, що функції коуча полягали у спостереженні за поведінкою людини та керівництві тренуваннями, щоб покращити ті чи інші дії (наприклад, «коуч голосу для спікерів», «театральний коуч», «коуч подачі в бейсболі» тощо). Починаючи з 80-х років XX століття поняття коучингу стало використовуватися у ширшому значенні як створення умов, за яких клієнт відкриває в собі нові ресурси та можливості. У сучасному розумінні коучингу підкреслюється його спрямованість на розвиток усвідомленості, а на її основі — внутрішніх ресурсів, можливостей, потенціалу людини.

Існує багато визначень, які, взаємодоповнюючи одне одного, з різних сторін відображають сутність феномену коучингу. Коучинг – це особлива форма консультування та індивідуальної підтримки людей з метою особистісного та професійного росту (Дж. Уітмор). Коучинг – це технологія для розкриття потенціалу особистості з метою максимального підвищення її ефективності. Коучинг – це не тільки техніка, яка застосовується в певних обставинах, ефективний коучинг —

це метод управління, метод взаємодії з людьми, спосіб мислення. Коучинг не навчає, а допомагає навчатися (Т. Голві) [98]. Коучинг – це мистецтво сприяти підвищенню результативності, навчанню і розвитку іншої людини. Він спирається не на знання, досвід, мудрість або передбачення коуча, а на здатність людини навчатися самій і діяти творчо (М. Дауні). Згідно з даними визначеннями, коучинг можна розглядати і як науку, і як мистецтво (у створенні довірчих відносин), і як процес, і як технологію, і як метод, і як новий тип мислення.

За визначенням Міжнародної федерації коучингу ICF, коучинг – це процес, побудований на принципах партнерства, який стимулює мислення і творчість клієнтів і надихає їх на максимальне розкриття свого особистісного і професійного потенціалу.

Принципово новим напрямом у педагогічній науці і практиці є освітній коучинг. Т. Борова пропонує тлумачити освітній коучинг як систему заходів щодо встановлення взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу з метою досягнення взаємно визначених цілей як з удосконалення професійної діяльності, так і підвищення якості навчання, що, у свою чергу, приведе до підвищення ефективності роботи освітнього закладу [44, с. 13].

Практика показує, що коучинг швидко увійшов до освітнього процесу загальноосвітніх навчальних закладів і ВНЗ. Втім напрямом, який найбільше відповідає основам коучинга є післядипломна освіта. Слід підкреслити, що коучинг був створений перш за все як послуга для *дорослих,* для тих, хто вже має досягнення і бажає рухатися далі, тільки більш усвідомлено, стрімко і ефективно. У розумінні М. Кларина, коучинг спрямований на організацію самостійної діяльності *дорослих* з розвитку і мобілізації внутрішніх ресурсів у контексті вирішення життєвих, професійних і ділових задач [188].

У контексті нашого дослідження *коучинг* – це технологія партнерської взаємодії і професійної підтримки, спрямована на створення умов для формування вчителя початкової школи як суб’єкта діяльності,

здатного до реалізації своїх потенційних можливостей у напрацюванні і здійсненні ефективних стратегій роботи з обдарованими учнями.

Основна увага в коучингу приділяється діалогу, в якому «спеціаліст (коуч) допомагає клієнту самостійно уточнити, прояснити і сформулювати свої життєві, професійні та/або ділові цілі і завдання, сфокусувати увагу на завданнях розвитку, шукати внутрішні і зовнішні ресурси, шукати і знаходити альтернативи дій, будувати плани, перевіряти їх на реалістичність, приймати на себе відповідальність за їх реалізацію» [188, с. 7-8]. Цей процес будується на основі базових принципів коучингу:

- Людина має безумовну здатність до конструктивного розвитку.
- У кожної людини достатньо ресурсів для здійснення її мети.
- Люди здатні змінюватися лише в тих випадках, коли самі бажають цього і готові до цього.
- Люди навчаються лише тоді, коли дійсно залучені до процесу.
- Ми можемо навчатися за допомогою всього, що ми робимо, проте реальний розвиток відбувається лише тоді, коли ми мислимо і будуємо плани на майбутнє.
- Те, як ми визначаємо успіх, здійснює прямий вплив на наші досягнення.

Коучинг вважається успішним, якщо клієнти досягають особистого та професійного росту за допомогою підбадьорення, підтримки і керівництва свого коуча. Суб'єкти не стільки отримують рішення від коуча, скільки спрямовуються ним і приймають їх самостійно. Для досягнення мети коуч використовує певні інструменти, стратегію і технологію коуч-сесії (табл. 4.4).

Основним інструментом коуча є ефективні запитання. Коуч організовує бесіду за допомогою спеціальних запитань, необхідних для ретельного аналізу ситуації, наявних ресурсів, перешкод тощо. Використовуючи сильні запитання, коуч у спільній інтенсивній роботі підводить вчителя до того, щоб він сам знайшов відповіді і взяв на себе відповідальність за прийняті рішення.

Таблиця 4.4.

Види, інструменти, технології та стратегія коучингу

<table>
<tr><th colspan="2">Види</th><th colspan="2">Інструменти</th></tr>
<tr><td colspan="2">лайф
бізнес
кар’єрний
освітній
спортивний</td><td colspan="2">ефективні відкриті запитання
планування
тони голосу
глибинне слухання
формат кінцевого результату
колесо розвитку
лінія часу
шкалування</td></tr>
<tr><th colspan="4">Технології</th></tr>
<tr><td>GROW
G (goal) – мета.
R (resourses) – дослідження ресурсів.
O (opportunities) – пошук можливостей для досягнення цілей.
W (will) – воля.</td><td>ABCDE
або стратегія суперечки – модель роботи з песимістичними думками.</td><td>Життя у потоці
або стан оптимального переживання (М. Чиксентміхайі).</td><td>VALOR
V (vision) – бачення.
A (awareness) – усвідомленість.
L (love) – любов.
O (obstacles) – перешкоди.
R (results) – результати.</td></tr>
<tr><th colspan="4">Стратегія</th></tr>
<tr><td colspan="4">Постановка мети, усвідомлення її реальності.
Аналіз необхідних складових успіху.
Аналіз можливостей, які є в наявності.
Визначення шляхів досягнення мети, вибір стратегії.
Моніторинг досягнення мети, аналіз результатів.</td></tr>
</table>

До основних характеристик коучингової взаємодії належать: щире зацікавлення людиною; абсолютне прийняття людини такою, якою вона є; емпатія як здатність співпереживати, відчувати те, що відчуває інший; конгруентність – справжність власних відчуттів і чесність у відношенні до своїх почуттів; активне і глибинне слухання – вміння слухати «очима і серцем» (розуміння не лише того, про що говорить, але і про що мовчить людина); позиція, вільна від уподобань, суджень, порад; професійні знання, ефективні техніки і прийоми.

Таким чином, коучинг спрямований на підвищення усвідомленості професійних, кар’єрних і життєвих рішень, підтримку у створенні оптимальних стратегій і плану дій у досягненні поставлених професійних і особистісних цілей, прискорення найвищих професійних, управлінських досягнень.

Використання коучингу у системі післядипломної педагогічної освіти є одним із потенційних напрямів її оновлення. Коучинг можна

розглядати як фактор, що сприяє реалізації творчого потенціалу вчителів, як технологію розв'язання завдання вдосконалення кваліфікації педагогів на різних етапах професіоналізації, як систему, що забезпечує успішність професійно-педагогічної діяльності та розвитку її суб'єктів. Коучинг створює комфортне оточення, яке стимулює і мотивує вчителів до кращих індивідуальних і групових результатів у професійній діяльності.

Виокремлюють два основних напрями використання коучингу в системі освіти:

1. Супровід учнів під час освітнього процесу (здебільшого у вищій школі та післядипломній освіті). Наприклад, коучинг широко використовується у бізнес-школах у програмах МБА. Індивідуальна робота з професійним коучем підтримує самостійну розробку і реалізацію плану персонального розвитку студента, його кар'єрного просування. Така програма є гнучкою і складається під потреби конкретного студента.

2. Підтримка управлінської діяльності та організаційних змін у освітніх закладах всіх типів. Такі зміни останнім часом стають неперервними, тому використання коучингу дозволяє вибудувати їх як цілеспрямовано організований процес [188].

У зарубіжній практиці вищої освіти деякі університети звертаються до професійних коучингових сервісів, які пропонують спеціалізовані організації-провайдери. За словами виконавчого директора канадської компанії-провайдера коучингових послуг, інтеграція коучингу в програми університетів та післядипломної освіти є яскравим прикладом того, як сфери приватного бізнесу та освіти об'єднують свої зусилля, для того щоб краще підготувати студентів. З досвіду деяких ВНЗ, «вбудовані» послуги коучингу актуальні і для випускників університетських програм, оскільки роботодавці не надають їм послуги з планування кар'єри. Наявність коучингу підсилює привабливість ВНЗ в умовах складної ситуації на ринку праці, яка породжує попит на коучингові послуги з побудови кар'єри [188].

Коучинг має значний потенціал для професійної підготовки педагогів. Засновники концепції когнітивного коучингу А. Коста та

Р. Гармстон вважають, що досвідчені педагоги можуть опосередковано через свій досвід підвищити здатність своїх колег сприймати та обсервувати інформацію і приймати педагогічні рішення шляхом підвищення їхніх когнітивних можливостей.

Фахівець з психології освіти дорослих Д. Колб, автор циклічної чотирьохступеневої емпіричної моделі процесу навчання та засвоєння нової інформації (*Experiential Learning Model*), вважає, що існує чотири стадії циклу навчання за допомогою досвіду: етап конкретного досвіду, етап рефлективного спостереження, етап абстрактної концептуалізації, етап активного експериментування. Перший етап характеризується тим, що ті, хто навчається, тяжіють до використання конкретного особистого досвіду або здобувають його у просторі освітнього процесу, організованого коучем. Тобто, шляхом моделювання явища або ситуацій, відбувається активний пошук того, що потрібно опрацювати в рамках означеної проблеми – у життєвому досвіді, власній практиці, опорних знаннях. Результатом такого обміну інформацією вважається змістове поле, що уможливлює певний напрям подальшого процесу. Другий етап створює умови для критичного осмислення, рефлексивного спостереження за набуттям досвіду та обговорення цих питань з іншими. Основні питання щодо планів та реальних досягнень перетворюють нові питання на концептуалізуючі, на противагу від рефлексивних. Відзначається важливість дотримання правила трикутника, де для учня повинні бути важливими три аспекти: тема, група, з якою він взаємодіє, та він сам. На наступному етапі – абстрактної концептуалізації – учні отримують можливість конструювати та прирощувати знання, результатом чого стають висновки, зроблені завдяки спільній роботі. Продуктом такої спільної рефлексії стає усвідомлення цінності творчого характеру набутих знань, а не інформативності їх змісту. На цьому етапі допустимі теоретичні обґрунтування спостережень за власною практикою, якщо ті, хто навчаються, потребують теоретичного усвідомлення набутого досвіду. Для заключного етапу цього циклу важлива перевірка набутого практикою, що може стати новим циклом навчання. Остання стадія – активного експериментування – може відбутися як частина

подальшої освіти або професійного зростання, що підкреслює практичну значущіть коучингу в освіті [98, с. 68].

В межах нашого дослідження цінним є досвід використання коучингу у системі підвищення кваліфікації вчителів у США з метою їх підготовки до реалізації нових освітніх технологій. Вивчаючи ефективність курсової підготовки, американські спеціалісти (Б. Блум, Р. Брот) виявили такий факт: відсоток вчителів, які використовують у своїй практиці, здавалося б, добре засвоєні на курсах нові технології дуже низький, більше того, спостерігалася стійка тенденція до поступового припинення використання цих технологій. Так, через рік після курсового навчання лише 5 % вчителів продовжували активно використовувати у своїй практиці те, чому їх навчили. Американські педагоги пояснювали цей факт складністю переходу від формування репродуктивних умінь до пошукових. Тому, якщо від вчителя очікується використання всього арсеналу педагогічних технологій у його класі, лише пояснень, демонстрацій, моделювань, рольових ігор, розв’язання проблемних ситуацій, які використовуються на курсах, недостатньо. Для переносу умінь до навчального процесу у класі вимагається пряме консультування вчителя спеціалістом-інструктором. Для цього практикується ще один компонент навчання – «коучинг» [537].

Більшість авторів програм навчання у США вважають коучинг одним із найбільш важливих й інтенсивних за змістом компонентів навчання. Поняття «коучинг» розглядається як процес взаємодії вчителя і спеціаліста-інструктора, який допомагає вчителеві перенести придбані на курсах підвищення кваліфікації уміння в реальну ситуацію навчання у класі. Коучинг характеризується циклами спостереження за уроками вчителя і оперативним зворотнім зв’язком щодо досягнутих результатів. Найбільш розповсюджена форма коучингу – співбесіда або дискусія щодо аналізу уроку, адекватності використання уміння оцінювання ефективності уроку з точки зору оптимального використання технології навчання. Викладач-інструктор допомагає інтегрувати уміння в єдину освітню діяльність з урахуванням індивідуальних особливостей вчителя, учнів, цілей, змісту уроку.

Загалом, американські педагоги, які працюють з вчителями на курсах підвищення кваліфікації, вважають, що «якщо вчитель ознайомився з теоретичними положеннями, які лежать в основі нових освітніх технологій, мав можливість спостерігати їх ефективне використання у класі і випробувати у більш щадних умовах, отримуючи при цьому оцінку своїх результатів; нарешті, якщо уже у класі йому була надана допомога і підтримка, то можна з упевненістю говорити, що вчитель дійсно оволодів стратегіями, і вони стали частиною його педагогічного репертуару. В іншому випадку, рівень їх засвоєння буде значно нижчим, тобто тільки деякі вчителі просунуться до рівня переносу, який і забезпечить зміни у шкільному середовищі» [537, с. 18-19].

Таким чином, вважаємо, що здійснене теоретико-методологічне дослідження витоків, сучасного стану та перспектив коучингу в освіті, дає підстави обґрунтовано обрати його провідною формою організації формування готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями на рівні післядипломної педагогічної освіти.

Слід підкреслити, що зміст, комплекс методів, форм, засобів формування готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями, які представляють змістово-процесуальний компонент науково-методичної системи, розроблялися нами на засадах неперервності, наступності і послідовності.

На думку академіка І. Зязюна, неперервність забезпечується спадковістю розвитку суб’єкта професійно-педагогічної діяльності, інформацією про цей розвиток, а також наявністю системи його науково-методичного супроводу. Вчений підкреслював, що розвиток педагогічної майстерності відбувається «за рахунок закріплення професійно-особистісних новоутворень у досвіді діяльності та професійно-особистісних відносин через безпосереднє надання їм життєвості суб’єктом педагогічної дії» [166]. Ця теза лягла в основу визначених нами професійних новоутворень у структурі готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями, які виникають на різних ланках неперервної педагогічної освіти.

Таблиця 4.5

Професійні новоутворення в структурі готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями

Ланки неперервної педагогічної освіти	**Основні новоутворення**
Вища педагогічна освіта	Професійно орієнтовані інтереси і схильності до роботи з обдарованими учнями. Професійні наміри щодо розвитку обдарувань учнів та задоволення їхніх освітніх потреб, стійкі позитивні дієві мотиви досягнення мети роботи з обдарованими учнями. Отримання досвіду самостійної професійно-педагогічної діяльності у сфері роботи з обдарованими молодшими школярами, професійно важливі для взаємодії з обдарованими учнями якості вчителя початкової школи. Готовність до самостійної професійно-педагогічної діяльності з обдарованими учнями. Кваліфікована робота з обдарованими учням.
Післядипломна педагогічна освіта, самоосвіта	Професійно-педагогічна позиція успішного розв'язання професійних завдань, що виникають під час роботи з обдарованими учнями, індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності з виховання і освіти обдарованих учнів. Професійний менталітет, пов'язаний з усвідомленням сенсу роботи з обдарованими учнями, ідентифікація з спільнотою вчителів початкової школи, мобільність у виборі технологій навчання обдарованих дітей, гнучкий стиль професійно-педагогічної діяльності. Висококваліфікована, творча професійно-педагогічна діяльність з обдарованими учнями, самопроектування педагогічної діяльності з обдарованими учнями, вершина (акме) професійно-педагогічного розвитку у сфері пошуку, відбору, освіти обдарованих учнів.

Контрольно-коригувальний компонент являє собою комплекс взаємопов'язаних моніторингових процедур, що здійснюються з метою відстеження динаміки рівня сформованості в учителів компонентів готовності до роботи з обдарованими учнями та внесення необхідних оперативних коректив у процес формування.

Термін моніторинг (англ. *monitor*) – досить багатофункціональний і має кілька значень: «радити», «контролювати», «перевіряти», «збирати інформацію», «спостерігати». У гуманітарній галузі найбільш уживаним є визначення моніторингу як дії, спрямованої на тривале стеження за якимись об'єктами чи явищами соціальної дійсності. У педагогіці поняття «моніторинг в освіті» трактується як «постійне спостереження за якимось процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату чи первісним припущенням» [451, с. 86].

Услід за Є. Хриковим, ми взяли за основу визначення, представлене у вітчизняній соціальній педагогіці, яке передбачає його розуміння як

«систематичне збирання й обробку інформації, яка може бути використана для оптимізації процесу прийняття рішення, а також для інформування громадськості, як інструмент зворотного зв’язку з метою реалізації проектів, оцінки програм, вироблення політики» [291, с. 67].

До ***оцінно-результативного*** компонента віднесено комплекс діагностичних заходів з визначення ступеня досягнення стратегічної мети – формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями. Обґрунтовано доцільність розроблення цих компонентів на засадах кваліметрії, до основних методів якої належить факторно-критеріальне моделювання (О. Ануфрієва, О. Байназарова, Г. Єльникова, Л. Одерій, В. Олійник, І. Підласий, В. Циба та ін.).

Згідно з сучасними загальнонауковими уявленнями під терміном «діагностика» розуміють стан визначеного об’єкту або систем шляхом швидкої реєстрації (вимірювання) його/їх параметрів і наступного співвіднесення до визначеної діагностичної категорії з метою прогнозування його/їх поведінки і прийняття рішення щодо можливості впливу на цю поведінку в бажаному напрямі.

Педагогічна діагностика – сукупність засобів контролю та оцінки, спрямованих на рішення задач оптимізації навчально-виховного процесу, диференціації студентів, а також покращення навчальних програм і методів педагогічного впливу. Термін «педагогічна діагностика» був запропонований К. Інгенкампом за аналогією з медичною та психологічною діагностикою у 1968 р. [170]. Більшість методів педагогічної діагностики запозичено у психологічній діагностиці. Педагогічна діагностика має більш широкий та глибокий зміст, ніж традиційна перевірка знань, вмінь, навичок, поведінки студентів, адже перевірка лише констатує результати, не пояснюючи їх походження.

Діагностування розглядає результати у зв’язку зі шляхами, засобами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування продуктів навчання. Воно звичайно складається із контролю, перевірки, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналізу, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку подій.

Проблемою в педагогічній діагностиці є співвідношення яскраво вираженого і того, що не підлягає чіткому визначенню, оскільки є характерним для внутрішнього стану. Незвичайна складність, мінливість педагогічних явищ, переважання у дидактичних об'єктах якісних ознак ускладнюють досягнення цілей дослідження. Однак вони ані в якому разі не ставлять під сумнів принципову можливість отримання об'єктивних результатів виміру характеристик навчання та виховання, необхідність їх дослідження і впровадження відповідних рекомендацій. Оскільки, виміри дозволяють визначити, наскільки проміжні чи кінцеві результати навчально-виховної діяльності відповідають цілям навчання та виховання, які рішення потрібно прийняти викладачам чи учням для більш повного здійснення цих цілей. Без відповідних вимірювальних процедур неможливо підтвердити в достатньому ступені доцільність використання нового прийому чи метода навчання, доступність змісту навчання, ефективність нового технічного засобу чи навчального плану. Результати педагогічного експерименту – одного з основних методів дослідження – об'єктивно відображають характер процесу лише тоді, коли його супроводжує вимір. Лише на основі точних та надійних вимірів можливо не тільки оцінити досягнутий рівень розвитку, але і скласти обґрунтований прогноз на майбутнє.

Втім, неприйнятна й інша крайність: «Ніколи дидактичні виміри не будуть панацеєю від всіх бід, закінченою системою точного знання, в межах якої можна доволі легко вирішувати складні дидактичні проблеми. Існує один правильний шлях – шлях раціонального синтезу якісного і кількісного аналізу» [178, с. 6-7]. Тобто, застосовуючи математичні моделі, завжди доведеться враховувати якісну своєрідність дидактичних об'єктів, діяльності викладачів та учнів. Більше того, якісний аналіз завжди залишиться провідним, первинним.

Для отримання інформації про якісний стан будь-якого об'єкта дійсності необхідно мати його кількісну характеристику. Таку характеристику можна отримати на основі кваліметричного підходу. *Кваліметричний підхід* передбачає кількісний опис якості предметів або процесів (кількісна оцінка якості).

У загальному розумінні кваліметрією (від лат. *qualis* – який за якістю, якої якості + гр. *metron* – міра, *metreō* – вимірюю) – називають галузь науки, що вивчає методологію і проблематику розробки комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об’єктів (предметів, явищ, процесів, властивостей людини) [178]. Застосування методів кваліметрії до оцінювання психолого-педагогічних і дидактичних об’єктів називають *педагогічною кваліметрією* [178; 327; 545; 468].

Педагогічна кваліметрія є міждисциплінарною наукою, яка поєднує в собі педагогіку, математику, загальну кваліметрію, соціологію, кібернетику тощо. У педагогічній кваліметрії використовуються методи загальної кваліметрії в педагогічних вимірюваннях для кількісної оцінки психолого-педагогічних і дидактичних об’єктів. Основним методом педагогічної кваліметрії є експертна оцінка психолого-педагогічних і дидактичних об’єктів (метод Дельфі).

Частиною педагогічної кваліметрії є педагогічна експертиза. Це сукупність процедур, необхідних для одержання колективної думки у формі експертного судження про педагогічний об’єкт. Теоретичною базою педагогічної експертизи є методи експертних оцінок і такі методи соціологічних досліджень, як анкетування і тестування. З методів експертних оцінок використовуються метод рейтингу (метод оціночної класифікації) і метод бальних оцінок, з методів соціологічних досліджень − анкетування. Основна методика − групова експертна оцінка [134].

Експерт – це фахівець, компетентний у вирішенні даного завдання (від лат. *expertus* – досвідчений). Компетентність експерта щодо об'єкта дослідження – професійна компетентність, а щодо методології прийняття експертного рішення досліджуваної задачі – це експертна компетентність. Експерт має бути неупередженим і об'єктивним при оцінюванні об'єкта дослідження.

Експертний метод – це метод вирішення завдань, заснований на використанні узагальненого досвіду і інтуїції фахівців-експертів. Експертний метод (або експертний метод, тобто метод експертних оцінок) є сукупністю кількох різних методів, які являють собою різновиди,

модифікації методу експертиз. Відомі різновиди експертного методу застосовуються скрізь, де основою рішення є колективне рішення компетентних людей (експертів).

У педагогічних дослідженнях за допомогою цієї методики проводиться формування колективного судження. Основним правилом групової експертної оцінки є створення умов для індивідуального опитування експертів (вони не повинні спілкуватися і обговорювати будь-які питання). Для проведення групової експертної оцінки підбираються кваліфіковані професіонали-експерти. Заздалегідь складаються питання, які пред'являються експертам. Вони проставляють бали (бальну оцінку або ранг) проти кожного питання. Потім проводиться статистична обробка результатів опитування. Завершується цикл повторним пред'явленням анкет експертам для остаточного узгодження за результатами обробки. Цикл експертизи повторюється 3−4 рази. Результати багатьох експериментів підтверджують гіпотезу про велику надійність колективної експертної думки в порівнянні з індивідуальною.

Об'єктивність результатів залежить від певних умов, а саме, високого рівня компетентності та моральності експертів, їх здатності вирішувати творчі завдання, позитивного ставлення до експертизи, відсутності схильності до конформізму, аналітичності та конструктивізму мислення, а також чіткого уявлення експертів про мету та програму вивчення досліджуваного явища, науково обґрунтованих критеріїв оцінки предмета дослідження.

Технологічно вимірювання якості процесу або системи забезпечується шляхом *факторно-критеріального моделювання*, що у своєму підґрунті має побудову ідеальної моделі (норми-зразка) об'єкту, який досліджується. При факторно-критеріальному моделюванні реалізується один з найголовніших принципів кваліметричного підходу: урахування взаємозв'язку між складними та простими властивостями об'єкта через створення відповідної моделі бажаного стану об'єкта дослідження, через декомпозицію властивостей об'єкта (від англ. decomposition – розкладання), що відбувається шляхом виділення основних

параметрів його розвитку (властивості 1-го порядку), факторів (складних властивостей 2-го порядку) та критеріїв прояву факторів (простих властивостей 3-го порядку). Іншими словами, відбувається створення нормативної моделі (еталону), за допомогою якої оцінюється стан розвитку об’єкта дослідження та відбувається його (розвитку) спрямування на заданий результат. Таким чином, створюється інструментарій оцінювання стану об’єкта, що називається факторно-критеріальною моделлю, або нормою-зразком, або кваліметричним еталоном (стандартом). Він дає можливість у кількісному вимірі відобразити ступінь досягнення об’єктом дослідження визначеного якісного стану [134].

Параметри, фактори і критерії представлено нами у підрозділі 3.1. Тому тут приділимо увагу не менш важливому елементу реалізації кваліметричного підходу – визначення вагомості показників, факторів і критеріїв. Найчастіше для цього застосовують метод експертних оцінок. Нами було сформовано комплексну групу експертів та розроблено бланк опитувань. До проведення експертизи було залучено компетентних фахівців педагогічних ВНЗ та закладів післядипломної педагогічної освіти, науковців, адміністрацію базових ЗНЗ, вчителів-методистів. Під час формування групи експертів ураховувалися наступні критерії: вік; рівень освіти; досвід роботи за спеціальністю; високий рівень компетентності визначених питань; позитивне ставлення до інноваційної діяльності; відсутність схильності до конформізму, прийняття думки більшості; толерантність, високі комунікативні якості; особиста готовність до роботи в якості експерта щодо оцінювання досліджуваної проблеми.

Для оцінки узгодженості думок експертів було використано узагальнену формулу Спірмена-Брауна:

$r_{SB} = \frac{k \cdot r}{1 + (k-1) \cdot r}$, де k – кількість критеріїв, за якими здійснювалась оцінка; r – усереднений коефіцієнт кореляції між усіма пунктами.

Статистично значущий коефіцієнт кореляції > 0,7 вважається доказом достатньої надійності тестованого інструменту. У нашому випадку $r_{SB} = 0{,}907365$, що підтверджує високий ступінь узгодженості думок експертів.

Спираючись на вищезазначені положення, результати здійсненої у підрозділі 4.1 декомпозиції готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями як об'єкта дослідження на параметри, фактори і критерії, результати експертизи щодо встановлення вагомості параметрів, факторів і критеріїв, нами було розроблено ***факторно-критеріальну модель*** оцінювання сформованості готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями.

Факторно-критеріальні (кваліметричні) моделі використовують шляхом порівняння моделі з дійсним станом якості досліджуваного об'єкту (процесу, системи) і на цій основі здобувають оціночні судження (кількісний опис якості об'єкта) [413]. Розроблена нами факторно-критеріальна модель слугувала еталонним зразком оцінювання результативності формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями.

Здобуті оціночні судження (кількісні показники) виконували функцію зворотного зв'язку між станом сформованості готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями та педагогічними впливами вчителя. Дані, які ми отримали, надають можливості ретельніше планувати експериментальну діяльність з формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями у системі неперервної педагогічної освіти та передбачати її наслідки. Повторні зрізи можуть дозволяють з'ясувати ефективність застосованих заходів та допомогти відстежити динаміку, а також встановити причини недостатньої сформованості готовності і провести вчасні коригування.

Серед методів, що ввійшли до комплексу діагностичних процедур, відзначимо, у першу чергу, тестування, анкетування, опитування, спостереження тощо.

Тестування (від англ. test – дослід, проба) – метод психологічної діагностики, що здійснюється за допомогою тестів – системи стандартизованих питань і завдань, спрямованих на вимірювання рівня розвитку певної психологічної властивості особистості [394]. Однією

з найсуттєвіших ознак тестування є його належність до стандартизованих вимірювань, тобто вимірювань, що здійснюються за умов стандартизації процедури його проведення та оцінювання.

За спрямованістю тести поділяються на тести особистості, тести креативності, тести досягнень тощо.

Тести особистості надають можливість визначити особливості мотиваційної сфери суб'єкта тестування, його емоційні та міжособистісні властивості, типові форми поведінки тощо. Як правило, вони конструюються у вигляді шкал, опитувальників, ситуативних або проективних тестів.

Під час вимірювання рівня розвитку мотиваційної складової готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності застосовується методика діагностики особистості мотивації до успіху чи до уникнення невдач (Т. Елерс). Вона являє собою проективний тест (від лат. projectio – викидання уперед) – сукупність методик вивчення особистості, заснованих на психологічній інтерпретації результатів проекції. Сутність останньої полягає в тому, що суб'єкт тестування, сприймаючи певну ситуацію, інтерпретує її відповідно до власних особистісних особливостей. У методиці для вивчення цінностей особистості Ш. Шварца (адаптована В. Карандашовим) та методиці «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) студентам та вчителям необхідно було дати відповіді на запитання, пов'язані з виявленням рівня гуманності почуттів, ставлень і поведінкових намірів майбутніх та чинних учителів початкових класів у сфері роботи з обдарованими учнями, та обрати з переліку цінності, на які має орієнтуватися педагог, працюючи з обдарованими школярами.

Для вимірювання рівня сформованості рефлексивно-особистісного компонента готовності учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями ми обрали наступні методики: методика діагностики індивідуальної міри виявлення рефлексивності (А. Карпов), опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова), опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК).

Для визначення рівня розвитку емпатії як властивості особистості дослідниками використовуються різні методики: «Тест-опитувальник емпатичної спрямованості особистості» (О. Орищенко); методика діагностики емпатичних тенденцій особистості (М. Юсупов); «Психодіагностичний модальнісний опитувальник емпатії», «Тест-опитувальник формально-динамічних показників товариськості», «Чотиримодальнісний тест-опитувальник емоційності» (О. Саннікова); «16-факторний особистісний опитувальник» (Р. Кеттелл); «Тест-опитувальник психологічної проникливості» (О. Саннікова, О. Кисельова) та ін.

З метою дослідити рівень емпатії у вчителів початкової школи ми використали тест-опитувальник за методикою А. Меграбяна і Н. Епштейна «Шкала емоційного відгуку» (*Balanced Emotional Empathy Scale — BEES*). Цей опитувальник був розроблений Альбертом Меграбяном (Albert Mehrabian) і модифікований Н. Епштейном. З точки зору А. Меграбяна, емоційна емпатія – це здатність співпереживати іншій людині, відчувати те, що відчуває інший, переживати ті ж емоційні стани, ідентифікувати себе з ним. Як показали дослідження, емоційна емпатія пов’язана із загальним станом здоров’я людини, її соціальної адаптованості і відображає рівень розвитку навичок взаємодії з людьми.

Методика «Шкала емоційного відгуку» дозволяє проаналізувати загальні емпатійні тенденції випробуваного, такі її параметри, як рівень вираженості здатності до емоційного відгуку на переживання іншої і ступінь відповідності/невідповідності знака переживань об’єкта і суб’єкта емпатії. Об’єктами емпатії виступають соціальні ситуації й люди, яким випробуваний міг співпереживати в повсякденному житті.

Опитувальник складається з 25 суджень закритого типу – як прямих, так і зворотних. Випробовуваний повинен оцінити ступінь своєї згоди/незгоди з кожним із них. Шкала відповідей (від «повністю згоден» до «повністю не згоден») дає можливість виразити відтінки ставлення до кожної ситуації спілкування.

Високі показники за здатністю до емпатії знаходяться в зворотному зв’язку з агресивністю і схильністю до насильства; високо корелюють з

поступливістю, готовністю прощати інших (але не себе), готовністю виконувати рутинну роботу.

Люди з високими показниками за шкалою емоційного відгуку в порівнянні з тими, у кого низькі показники частіше:

– на емоційні стимули реагують зміною провідності шкіри і почастішанням серцебиття;

– емоційніші, частіше плачуть;

– як правило, мали батьків, які проводили з ними багато часу, яскраво виявляли свої емоції і говорили про свої почуття;

– виявляють альтруїзм в реальних вчинках, схильні надавати людям діяльну допомогу;

– демонструють поведінку, яка сприяє підтримці і зміцненню дружніх відносин;

– менш агресивні;

– оцінюють позитивні соціальні риси як важливі;

– більш орієнтовані на моральні оцінки.

Уміння співпереживати іншим людям – цінна якість, однак при її гіпертрофії може формуватися емоційна залежність від інших людей, хвороблива вразливість, що ускладнює ефективну соціалізацію і навіть може призводити до різних психосоматичних захворювань.

Люди із середнім (нормальним) рівнем розвитку емпатії в міжособистісних стосунках більш схильні судити про інших за вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням. Як правило, вони добре контролюють власні емоційні прояви, але при цьому часто важко прогнозувати розвиток відносин між людьми.

Люди з низьким рівнем розвитку емпатії в міжособистісних стосунках відчувають труднощі у встановленні контактів з людьми, некомфортно почувають себе у великій компанії, не розуміють емоційних проявів і вчинків, часто не знаходять взаєморозуміння з оточуючими. Вони набагато більше продуктивні у індивідуальній роботі, ніж у груповий, схильні до раціональних рішень, більше цінують інших за ділові якості і ясний розум, ніж за чуйність.

Тести досягнень надають можливість визначати рівень опанування особистістю конкретних знань, умінь і навичок. Один із різновидів тестів досягнень – тест успішності – містить систему взаємопов’язаних за предметним змістом завдань стандартизованої форми, що дозволяють вимірювати ступінь засвоєння учнями (студентами) певних аспектів змісту освіти. Тести успішності використовувалися нами під час вимірювання в учасників експерименту рівня сформованості когнітивного компоненту готовності до роботи з обдарованими учнями. З цією метою нами було розроблено авторський контрольний тест, який складається з 50 завдань, розподілених на 3 блоки і спрямованих на виявлення рівня методологічних, теоретичних і методичних знань.

Спостереження як один із найбільш розповсюджених емпіричних методів педагогічного дослідження визначається як «цілеспрямоване, планомірне та систематичне сприйняття проявів психолого-педагогічних процесів і явищ» [150].

Розрізняють безпосереднє та опосередковане, відкрите та приховане, суцільне й вибіркове, довгострокове й короткострокове, контрольоване й неконтрольоване, систематичне й фрагментарне види спостереження.

Головними вимогами до спостереження є: чіткість, систематичність, різнобічність, достатня кількість зафіксованих фактів, своєчасність, об'єктивність, економність, техніки запису, ретельне, поміркованe й детальне опрацювання зібраного матеріалу, врахування всіх впливів на перебіг досліджуваних явищ, відокремлення істотних, стійких, повторюваних фактів від другорядних та випадкових елементів, неупередженість у тлумаченні матеріалу, в оцінюванні фактів і висновків щодо них. Тому спостереження як один із методів педагогічного моніторингу застосовувалося нами в сукупності з іншими методами. При цьому програма спостережень складалася таким чином, щоб забезпечити можливість здійснення всіх необхідних вимірювань і раціональну організацію роботи з урахуванням вищезазначених вимог [150].

Відповідно до завдань дослідження нами було заплановано здійснення довгострокового систематичного контрольованого

спостереження, яке характеризується регулярністю фіксації досліджуваних процесів упродовж тривалого часу, а також реєстрацією отриманих результатів за заздалегідь розробленою процедурою.

Спостереження використовувалося нами для досягнення різноманітних цілей. Зокрема, воно виявилося для нас джерелом інформації під час уточнення гіпотези дослідження, застосовувалося для перевірки експериментальних матеріалів, отриманих за допомогою інших методів експериментально-дослідної роботи, для збору даних про рівень сформованості діяльнісного компонента готовності учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями тощо.

Анкетування – вивчення досліджуваних явищ і процесів за допомогою анкет або опитувальних листів, які містять письмові запитання [394]. Цей метод незамінний, коли предметом вивчення стає суспільна думка, естетичні, моральні та інші оцінки, ставлення людей один до одного, до подій, до конкретного виду діяльності тощо. Завдяки своїй оперативності, ефективності, можливості отримання значної кількості емпіричного матеріалу. У нашому дослідження анкетування передбачалося використовувати з метою виявлення ставлення педагогів до роботи з обдарованими учнями та обізнаності з особливостями обдарованих дітей за допомогою авторської анкети. Ураховуючи те, що під час відповіді на запитання анкети можливі викривлення, спричинені суб’єктивними факторами, під час її складання ми використовували запитання закритого типу, що потребують вибору одного із запропонованих варіантів відповідей.

Застосування комплексу взаємодоповнюючих методів, на нашу думку, надасть можливість отримати достатній експериментальний матеріал для здійснення підготовки вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями на дійсно діагностичній основі.

Авторська науково-методична система відтворює ланки, рівні, компоненти, етапи формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями в умовах неперервної педагогічної освіти як цілісного циклу, що зображено на рис. 4.6.

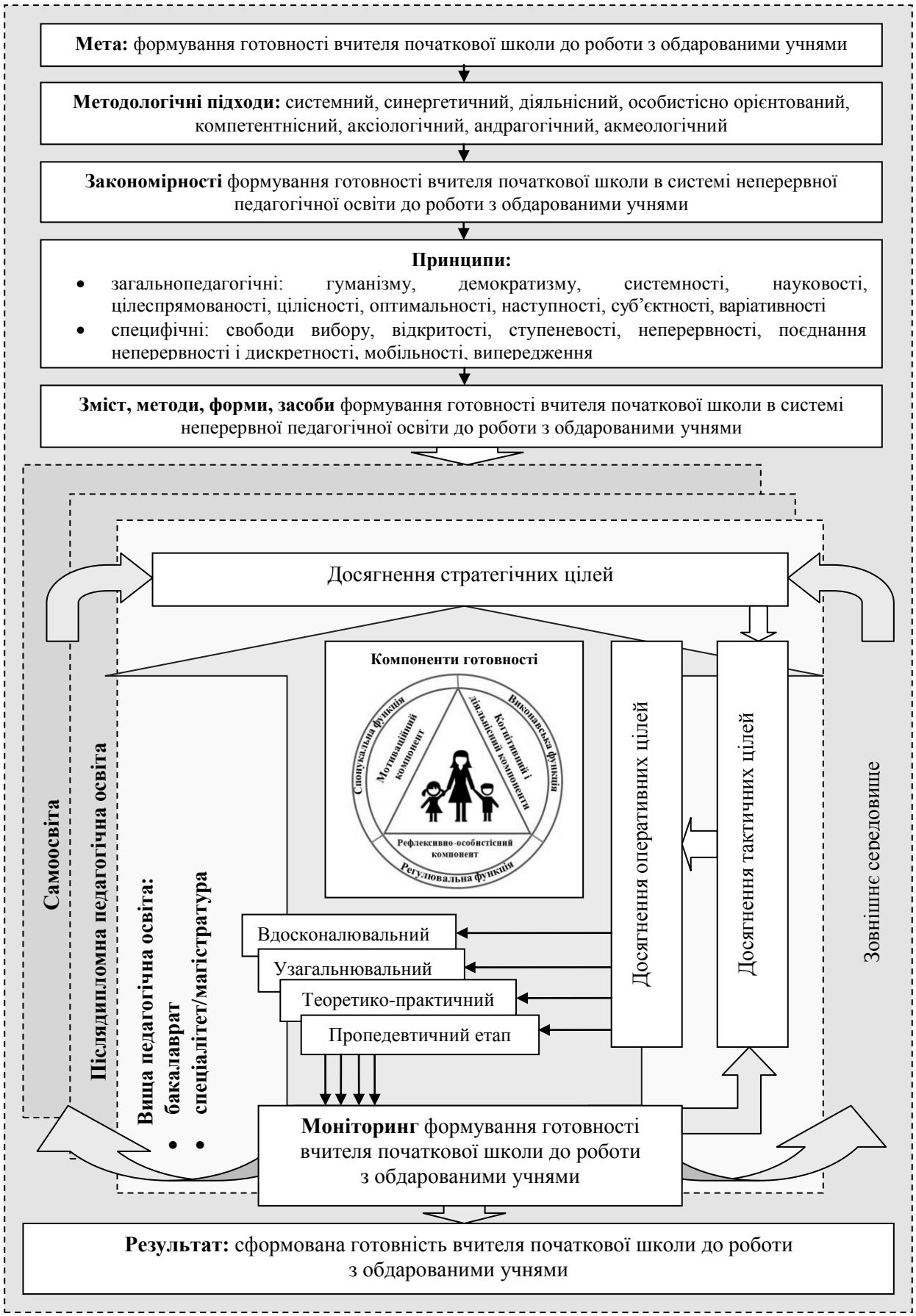


Рис. 4.6. Науково-методична система формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти

Висновки до четвертого розділу

У розділі розкрито структуру, уточнено критерії, показники та рівні готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями, теоретично обґрунтовано науково-методичну систему формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в умовах неперервної педагогічної освіти, схарактеризовано її компоненти.

На основі вивчення та узагальнення наукових позицій широкого кола фахівців (С. Вітвицька, І. Гавриш, В. Євдокимов, А. Ліненко, О. Пєхота, В. Сластьонін, Ю. Сенько та ін.) з проблеми формування готовності вчителів, здійснення контент-аналізу поняття «готовність», а також власного педагогічного досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи визначено суть та структуру готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями. *Готовність вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями* розуміємо як інтегративне утворення особистості, що виникає в результаті професійно-педагогічної підготовки та виявляється в діалектичній єдності структурних компонентів, властивостей, зв’язків і відносин. Структура готовності розглядається нами в контексті особистісно-функціонального підходу і містить мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-особистісний компоненти.

Мотиваційний компонент готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями відображає відповідність особистісного сенсу об’єктивному значенню роботи з обдарованими учнями (характеризує тип мотивів, ціннісних орієнтацій, потреб і пріоритетів у цільових установках вчителя до роботи з обдарованими учнями). Проаналізовано теорії мотивації (Б. Ананьєв, А. Архангельський, Є. Ільїн, Н. Кузьміна, А. Петровський, В. Сластьонін, В. Шадриков та ін.) та теорії діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) і встановлено, що мотив є збудником до діяльності, на підставі чого вважаємо, що від рівня мотивації вчителя до роботи з обдарованими учнями, залежить якість діяльності. Даний компонент характеризують позитивне ставлення вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями, потреба успішно вирішувати професійні завдання, що виникають

під час роботи з обдарованими учнями, інтерес до процесу їх розв'язання, прагнення досягти успіху в роботі з обдарованими учнями, виявити себе найкращими чином тощо.

Когнітивний компонент відображає теоретичну готовність учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями та характеризується наявністю необхідних теоретичних знань, розумінням завдань роботи з обдарованими учнями, оцінкою їх значущості, знанням способів розв'язання, уявленням про ймовірні зміни умов роботи з обдарованими учнями.

Склад когнітивного компоненту готовності відображає наявність системи знань: 1) методологічні знання (знання методологічних підходів до педагогічної діяльності); 2) теоретичні знання (знання з педагогіки і психології обдарованості); 3) методичні знання (знання сучасних методик і технологій навчання і виховання обдарованих учнів початкової школи).

Діяльнісний компонент відображає практичну готовність учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями та характеризується наявністю необхідних для вирішення завдань даного виду діяльності гностичних, проектувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних умінь, а саме: уміння аналізувати психолого-педагогічні джерела з проблеми обдарованості, уміння прогнозувати, передбачати розвиток обдарованого учня і класу в цілому, планувати навчальний процес відповідно до цілей, закономірностей і принципів навчання обдарованих учнів, добирати доцільні технології, форми, методи роботи з обдарованими учнями початкової школи, сприяти накопиченню в обдарованих учнів соціального досвіду, конструювати новітні технологічні прийоми й засоби взаємодії з обдарованими учнями, будувати конструктивні стосунки з обдарованими учнями та їх батьками, здійснювати рефлексивний аналіз власної професійної діяльності з метою усвідомлення і коригування способів роботи з обдарованими молодшими школярами тощо.

Рефлексивно-особистісний компонент готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями відображає: 1) здатність до самоуправління через аналіз власних дій і станів та спрямований на регулювання та оптимізацію діяльності на свідомому

несвідомому рівні, подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод у досягненні мети роботи з обдарованими учнями; 2) наявність комплексу професійно важливих особистісних якостей вчителя початкової школи, необхідних і бажаних для ефективного здійснення роботи з обдарованими учням.

У дослідженні важливі професійно-особистісні якості вчителя до роботи обдарованими дітьми розглядаються як системне особистісне утворення, яке забезпечує здатність учителя обирати методи і прийоми взаємодії, що дозволяють підвищувати ефективність діяльності з даною категорією дітей. Основними з них є: високий рівень особистісної та професійної культури, позитивне сприйняття себе як особистості та професіонала, позитивна Я-концепція як основа поведінки і діяльності, усвідомлення себе як самодостатньої особистості, педагогічний оптимізм, емпатія, прагнення до створення умов для розвитку особистості та обдарованості учнів, їх самореалізації в навчально-виховному процесі тощо.

Готовність вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями декомпозовано на *параметри, фактори і критерії*, які покладені в основу факторно-критеріальної моделі оцінювання готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями. Основними параметрами (Р), за якими визначається кінцевий результат процесу формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями, є $Р_1$ – сформованість мотиваційного компонента готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями; $Р_2$ – сформованість когнітивного компонента готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями; $Р_3$ – сформованість діяльнісного компонента готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями; $Р_4$ – сформованість рефлексивно-особистісного компонента готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями. В свою чергу, параметри були декомпозовані на фактори (F1, F2, F3,….. F13) та критерії (К1, К2, К3, ……. К42).

Схарактеризовано *рівні* сформованості готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями: високий, оптимальний, базовий, початковий.

Розроблено *теоретичну модель* готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями. Виокремлено спонукальну, виконавську та регулюючу функції готовності; сформованість мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивно-особистісного компонентів виражена в «дієсловах управління» – «хочу, повинен», «знаю», «вмію», «прагну, можу». Теоретична модель була покладена в основу розробки науково-методичної системи формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями у системі неперервної освіти.

Науково-методична система формування готовності учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями складається із взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів: *цільового, який* визначає ієрархію стратегічних, тактичних та оперативних цілей на кожному з етапів формування готовності; *концептуального як* сукупності методологічних підходів, закономірностей, загальних і специфічних принципів, що відображають ідеї неперервної освіти та освіти дорослих, професійно-педагогічної підготовки вчителів, навчання і виховання обдарованих учнів; *змістово-процесуального,* який висвітлює особливості змісту, методів, форм, засобів формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі вищої та післядипломної педагогічної освіти; *контрольно-коригувального*, що передбачає комплекс моніторингових процедур, спрямованих на відстеження динаміки рівня сформованості в учителів компонентів готовності та, за необхідності, оперативне коригування процесу; *оцінно-результативного* як комплексу діагностичних заходів з визначення ступеня досягнення стратегічної мети – формування вчителя, підготовленого до діагностики та освіти обдарованих учнів.

ВИСНОВКИ

У монографії представлені наукові результати дослідження проблеми формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями у системі неперервної педагогічної освіти на основі її цілісного наукового аналізу, наукового обґрунтування теоретичних і методичних засад, розробленої науково-методичної системи. Результати дослідження дозволили сформулювати висновки відповідно до поставлених завдань:

1. На основі вивчення філософської, психологічної, педагогічної літератури встановлено, що філософські погляди на феномен обдарованості еволюціонували від містифікації генія до розуміння обдарованості як системної властивості особистості у контексті соціальної відповідальності. У психології виявлено співіснування моно-, багато- і мультифакторних теорій обдарованості (Г. Айзенк, Ч. Спірмен, Л. Терстоун, Д. Гілфорд, Р. Кеттелл та ін.), провідною тенденцією яких є визнання ієрархізованої структури інтелекту. У системних теоріях обдарованості (біоекологічна теорія С. Цесі, теорія множинного інтелекту Г. Гарднера, пентагональна імпліцитна теорія обдарованості Р. Стернберга та ін.) визнається її динамічний характер та складні зв’язки з середовищем.

Встановлено співіснування двох основних підходів до розуміння суті обдарованості – феноменологічного і онтологічного. Згідно з феноменологічним підходом (Н. Лейтес, О. Моляко, С. Рубінштейн, Р. Стернберг, Б. Теплов, Е. Торенс та ін.), обдарованість є найвищим рівнем розвитку здібностей як індивідуально-психологічних особливостей особистості. За онтологічного підходу (О. Антонова, Д. Богоявленська, О. Коваленко, В. Шадриков та ін.), обдарованість розглядається як системний прояв психіки (системне сполучення мотивів, здібностей, інтелекту, якостей особистості тощо), що обумовлює успішне виконання діяльності, проходить різні етапи розвитку та досягає найвищого ступеня у взаємодії з навколишнім середовищем.

У контексті онтологічного підходу сформульовано авторське визначення обдарованості як системної якості психіки, яка дозволяє

досягати найвищих результатів у тих чи інших видах діяльності, розвивається впродовж життя і детермінована сукупністю когнітивних (сенсорні процеси, мислення, пам’ять, мовлення, увага), індивідуально-психологічних (задатки, здібності, інтелект, креативність), особистісних (мотиваційні, емоційні, вольові), соціальних (середовище виховання і навчання, досвід) та інших характеристик і чинників, а не лише найвищій ступінь розвитку здібностей.

Розуміння обдарованості як системної якості обумовило власне бачення понять «обдаровані учні початкової школи» та «робота вчителя початкової школи з обдарованими учнями».

Обдаровані учні початкової школи – це учні молодшого шкільного віку, обдарованість яких ідентифіковано професійно підготовленими фахівцями на підставі ознак, що характеризують високий рівень виконання того чи іншого виду діяльності.

Робота вчителя початкової школи з обдарованими учнями – це різновид професійно-педагогічної діяльності, яка спрямована на діагностику та освіту обдарованих учнів з метою сприяння їх самореалізації. Установлено пріоритет проблеми професійної підготовки вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями.

2. Проаналізовано проблему формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти на нормативно-законодавчому, теоретичному та емпіричному рівнях.

У процесі аналізу проблеми неперервності формування готовності учителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями виявлено, що неперервна освіта дозволяє вчителеві отримувати, оновлювати і розширювати компетентності, необхідні для успішного виконання професійних обов’язків та обирати для цього ту освітню траєкторію, яка якнайповніше відповідає потребам особистості й суспільства. Процес формування готовності учителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти – це специфічна, складно структурована система, що охоплює етапи,

компоненти, елементи та їх функціональні взаємозв'язки, яка спрямована на набуття майбутнім вчителем початкової школи необхідних для роботи з обдарованими учнями мотиваційно-ціннісних орієнтацій, знань, умінь, професійно-особистісних якостей у системі вищої педагогічної освіти та удосконалення їх у системі післядипломної педагогічної освіти на засадах неперервності, наступності й послідовності.

З'ясовано, що питання формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями активно увійшли до тематичного поля вітчизняних науково-педагогічних досліджень у кінці XX століття у зв'язку із новою хвилею досліджень проблеми обдарованих дітей. Встановлено, що у педагогічній науці достатньо розробленими є питання теорії і практики ступеневої (бакалаври, магістри) й післядипломної підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями. Доведено, що розвиток практики навчання обдарованих дітей випереджує аналіз і розробку науково-методологічних засад підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями. Проблема формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти вітчизняними науковцями не розглядалася.

Встановлено, що у нормативних документах, які регулюють діяльність ВНЗ та закладів ППО, робота з обдарованими дітьми розглядається як частина реалізації окремих педагогічних функцій і представлена, як правило, окремими питаннями у темах навчальних дисциплін; основна частина програм підвищення кваліфікації педагогів вибудувана досить традиційно; змісту, методам та формам роботи не вистачає системності, узгодженості із актуальними запитами та уже наявними знаннями і досвідом вчителів. Узагальнено, що існуюча практика підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми не відповідає повною мірою вимогам науковості, системності, неперервності і наступності.

3. Розкрито закономірності і принципи, що визначають ефективність процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти, а саме, обумовленість: 1) реалізацією принципів функціонування неперервної

освіти (принципи гуманізму, демократизму, мобільності, випередження, відкритості, неперервності тощо); 2) наступністю підготовки вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями у системі вищої та післядипломної педагогічної освіти (принцип наступності); 3) рівнем професійно-особистісного розвитку вчителів як суб'єктів професійної діяльності (принцип суб'єктності); 4) ступенем відповідності змісту і структурі професійної діяльності вчителя з обдарованими учнями (принципи відповідності змісту підготовки загальній структурі педагогічної діяльності, функціональної повноти змісту підготовки та подвійного входження компонентів до загальної системи); 5) повнотою реалізації структурно-функціональних зв'язків між окремими компонентами процесу (принципи цілеспрямованості, рівноважної відповідності та оптимальності); 6) спрямованістю до неперервного професійного і особистісного самовдосконалення (принцип самовдосконалення).

4. Уточнено суть і структуру готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями, розроблено її теоретичну модель. Готовність вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями розглядаємо як інтегративне утворення, що виникає в результаті професійно-педагогічної підготовки, удосконалюється у процесі післядипломної освіти, самоосвіти і набуття професійного досвіду та виявляється в діалектичній єдності мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивно-особистісного структурних компонентів. Розроблено теоретичну модель та здійснено функціональну характеристику готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями.

5. Визначено критерії, показники й рівні сформованості готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями. Основними критеріями сформованості мотиваційного компонента готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями є: активно-позитивне ставлення до роботи з обдарованими учнями, дієві мотиви досягнення мети роботи з обдарованими учнями, прагнення і потреба досягти успіху в роботі з обдарованими учнями тощо; когнітивного компонента: система методологічних, теоретичних, методичних знань; діяльнісного

компонента: володіння комплексом гностичних, проектувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних умінь здійснювати пошук, відбір та навчання обдарованих учнів; рефлексивно-особистісного компонента: сформованість рефлексивних умінь вчителя, адекватність самооцінки власного професійного рівня та особистих професійних потенцій, активна позиція у самовдосконаленні; професійно-особистісні якості, що є важливими для роботи з обдарованими учнями (позитивна Я-концепція, комунікативність, емпатія, професійна і особистісна культура, педагогічний оптимізм тощо).

Розподіл учасників експерименту відбувався за чотирма рівнями сформованості готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями: високий, оптимальний, базовий, початковий.

6. Теоретично обґрунтовано науково-методичну систему формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти як органічну єдність цільового, концептуального, змістово-процесуального, контрольно-коригувального та оцінно-результативного компонентів на засадах наступності й перспективності.

Визначено стратегічну мету системи – формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями, що є передумовою його успішної професійної діяльності у сфері пошуку, відбору та освіти обдарованих учнів, одним із визначальних чинників повної реалізації творчого потенціалу, самореалізації обдарованих дітей. Означену мету конкретизовано як систему тактичних і оперативних цілей.

Концептуальний компонент презентовано системним, синергетичним, діяльнісним, особистісно орієнтованим, компетентнісним, аксіологічним, андрагогічним, акмеологічним методологічними підходами, системою закономірностей та принципів, що відображають ідеї неперервної освіти, освіти дорослих, професійно-педагогічної підготовки вчителів.

Змістово-процесуальний компонент, що обґрунтований на основі принципу єдності змістового та процесуального компонентів педагогічного процесу, містить блоки-напрями з формування в учителів

мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-особистісного компонентів готовності. У межах кожного з них визначено особливості змісту, методів, форм, засобів досягнення тактичних і оперативних цілей формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями, передбачених цільовим компонентом. Зміст формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями на етапі університетської освіти з'єднується зі змістом на етапі післядипломної освіти таким чином, що за умови послідовного їх проходження досягається кумулятивний ефект.

Підтверджено доцільність організації поетапного (пропедевтичний, теоретико-практичний, узагальнювальний, вдосконалювальний етапи) процесу формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями у системі неперервної педагогічної освіти. Кожен попередній етап є базою для наступного, що дозволяє вибудувати систему, спрямовану на формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями у взаємодії вищої і післядипломної педагогічної освіти.

Контрольно-коригувальний компонент являє собою комплекс взаємопов'язаних моніторингових процедур, що здійснюються з метою відстеження динаміки рівня сформованості в учителів компонентів готовності до роботи з обдарованими учнями та внесення необхідних оперативних корективів у процес формування.

До оцінно-результативного компонента віднесено факторно-критеріальну модель оцінювання готовності та комплекс діагностичних засобів з визначення ступеня досягнення стратегічної мети – формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями.

7. Теоретично і методично обґрунтовані положення щодо формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти були покладені в основу розробки навчально-тематичних планів, навчальних і робочих програм підготовки та підвищення кваліфікації фахівців спеціальності 013 «Початкова освіта» у педагогічних вищих навчальних закладах та закладах післядипломної педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 111–131.
2. Аксенова Э. А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом [Электронный ресурс] / Э. А. Аксенова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 15 января. – Режим доступа : http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm
3. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одаренности / Б. Г. Ананьев // Проблемы способностей / под ред. В. Н. Мясищева. – М. : АПН РСФСР, 1962. – С. 15–32.
4. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество / под. ред. Б. Г. Ананьева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. Вып. 2. – С. 235–250.
5. Аніскіна Н. О. Педагогічна підтримка обдарованості / Н. О. Аніскіна. – К.: Шкіл. світ, 2005. – 126 с.
6. Андрагогика постдипломного педагогического образования : научно-метод. пособие / под ред. : С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской. – СПб. : СПбАППО, 2007. – 196 с.
7. Андрущенко В. П. Освіта в пошуку нових стратегій мислення / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5–7.
8. Андрущенко Т. Освіта України в системі цінностей «розколотого світу» / Т. Андрущенко // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 31-37.
9. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системной организации функций. – М. : Наука, 1973. – С. 5–61.
10. Аношкина В. Л. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) [Текст] / В. Л. Аношкина, С. В. Резванов. – Ростов н/Дону : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.
11. Антонова О. Є. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини як реалізація особистісно орієнтованого підходу [Електронний ресурс] / О. Є. Антонова // Професійно-педагогічна освіта: особистісно-орієнтований підхід : моногр. / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. – С. 316–345. – Режим доступу : http://eprints.zu.edu.ua/12407/1/2.pdf
12. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах : автореф. дис. … докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Антонова Олена Євгеніївна; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України – Київ, 2008 – 46 с.
13. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : [моногр.] / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.

14. Антонова О. Є. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи : моногр. / О. Є. Антонова, Ю. М. Клименюк. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2011. – 263 с.
15. Антонова О. Є. Проблема розвитку обдарованої особистості в Україні і світі: сучасний стан і перспективи / Антонова О. Є. // Нові технології навчання: Наук.-метод, зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ-Вінниця, 2012. – Вип. 73. – С. 8-15.
16. Антощак О. Розуміння – розум – творчість / О. Антрощак, І. Ганжала, Н. Ніколаєнко. – К. : Шкільний світ, 2006. – 112 с.
17. Арбатский Д. И. О специфике семантического определения и его функциональных типах / Д. И. Арбатский // Вопросы языкознания. – 1973. – № 5. – С. 50–59.
18. Артемьева О. А. Рекламная коммуникация как аффективно-когнитивное единство : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Артемьева Ольга Аркадьевна. – Ярославль, 2003. – 186 с.
19. Артюшина М. Формування готовності викладача вищої школи до інноваційної діяльності / М. Артюшина // Вісн. Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 126–135.
20. Афанасьев В. Г. Об эффективности социального управления / В. Г. Афанасьев, А. Д. Урсул // Вопросы философии. – 1982. – № 7. – С. 57–69.
21. Бабанский Ю. О дидактических основах повышения эффективности обучения / Ю. О Бабанский // Народное образование. – 1986. – № 11. С.105–111.
22. Балакирева Э. В. Профессиологические основы педагогического образования : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Балакирева Эльфрида Викторовна. – С.-П.б., 2008. – 452 с.
23. Бахмат Н. В. Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічного моделювання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Бахмат Наталія Валеріївна ; Ін-т вищ. освіти НАПН України. – К., 2011. – 20 с.
24. Бачинська Є. Підготовка вчителів до роботи в 1–4 класах, працюючих за всеукраїнським науково-педагогічним проектом «Інтелект України» / Є. Бачинська, В. Ушмарова, А. Седеревічене // Рідна школа. – 2013. – № 10 (жовтень). – С. 69–74.
25. Бевз О. Психолого-педагогічна підтримка обдарованих підлітків у школах США / Олена Бевз // Порівнял.-пед. студії. – 2011. – № 1. – С. 73–80.
26. Беляков В. В. Профессионально-личностное развитие субъекта постдипломного педагогического образования в современных условиях глобализации : автореф. дис. … докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и

методика профессионального образования» / В. В. Беляков; Пед. ин-т ФГБОУ ВПО «Южный федеральный университет» – Ростов-на-Дону, 2012. – 46 с.
27. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : моногр. – К. : Наук. світ, 2006. – 457 с.
28. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання – нова освітня філософія / І. Д. Бех // Позакласний час. – 2011. – № 4. – С. 42 – 54.
29. Бине А. Измерение умственных способностей / Альфред Бине. – СПб., 1998. – 432 с.
30. Блауберг И. В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. – М. : Знание, 1969. – 48 с.
31. Блинова В. Л. Детская одаренность: теория и практика / Блинова В. Л., Блинова Л. Ф. – Казань: ТГГПУ, 2010. – 56 с.
32. Бобир О. В. Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості : дис. … кандидата психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікрова психологія» / Бобир Оксана Володимирівна. – Дніпропетровськ, 2005. – 198 с.
33. Боно Э. Латеральное мышление / Эдвард де Боно – Минск: Попурри, 2012. – 384 с.
34. Богомолова Н. Н. Контент-анализ / Н. Н. Богомолова, Т. Г. Стефаненко. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 60 с.
35. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : моногр. / Д. Б. Богоявленская. – Самара : Изд. дом «Федоров», 2009. – 416 с.
36. Богоявленская Д. Б. Одаренность: теория и практика / Д. Б. Богоявленская // Одаренный ребенок. – 2007. – № 1. – С. 6–12.
37. Богоявленская Д. Б. Одаренность: природа и диагностика / Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. – М. : АНО «ЦНПРО», 2013. – 208 с.
38. Бодалёв А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / Бодалёв А. А. — М.: Флинта: Наука, 1998. — 168 с.
39. Бойко В. В. Система післядипломної педагогічної освіти у Великій Британії в контексті неперервної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Бойко Вікторія Валеріївна ; Східноукраїнський нац. ун-т імені Володимира Даля. – Луганськ, 2011. – 22 с.
40. Большой энциклопедический словарь : в 2 т./ гл.ред. А. М. Прохоров. – М. : Сов. энциклопедия, 1991. – Т. 1. – 863 с.
41. Большунова Н. Я. Актуализация субъектности как условие развития способностей и одаренности / Н. Я. Большунова // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика : Материалы VI Международной конференции, 11–13 сентября 2009 г., г. Иркутск.

42. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования / Е. В. Бондаревская // Методист. – № 2. – 2003. – С. 2–6.
43. Бордовская Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования : учеб. пособие. – СПб. : ООО «Книжный Дом», 2007. – 408 с.
44. Борова Т. А. Концепція освітнього коучингу / Т. А. Борова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту. – 2011. – № 12. – С. 12–16.
45. Бочарова О. Відповідальність учителя за обдарованість / О. Бочарова // Директор школи. Україна. – 2011. – №11–12. – С. 17–25.
46. Бочарова О. А. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих школярів у Польщі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Бочарова Олена Анатоліївна ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2013. – 40 с.
47. Бочарова О. А. Обдаровані діти в Польщі: соціально-педагогічна підтримка : моногр. / О. А. Бочарова. – Горлівка : Вид-во ГДПІІМ, 2012. – 480 с.
48. Бочарова О. А. Підготовка та професійне вдосконалення вчителів обдарованих учнів у європейських країнах / О. А. Бочарова // Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». – 2013. – № 2 (14). – С. 5–10.
49. Бочарова О. А. Система роботи з обдарованими учнями в Німеччині / О. А. Бочарова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах – 2013. – Вип. 31. – С. 458–464.
50. Бочарова О. А Роль мотивації у розвитку здібностей обдарованих учнів / О. А. Бочарова // Наукові праці. Сер. Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2015. – Вип. 1(16). – С. 30–36.
51. Братиця Г. Моделі підготовки магістрів освіти у Німеччині (на прикладі університету м. Білефельд) / Г. Братиця // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2008. – Вип. 24. – С. 232–237.
52. Братиця Г. Стратегії реформування вищої школи Німеччини у контексті Болонського процесу / Ганна Братиця // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2007. – Вип. 22. – С. 262–267.
53. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – № 12 (6). – С. 3–10.
54. Бугайчук К. Формальное, неформальное и информальное дистанционное обучение: сущность, соотношение, перспективы / К. Бугайчук // Материалы XX юбилейной конференции представителей региональных научно-образовательных сетей RELARN-2013 (1–6 июня 2013 г, Санкт-Петербург). – СПб., 2013. – С. 114–121.
55. Буренко В. М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец.

13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Буренко Валентина Миколаївна ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2005. – 22 с.

56. Бурчак С. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальних інтересів учнів у процесі навчання математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Бурчак Станіслав Олександрович ; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2011. – 20 с.
57. Бутова В. О. Особливості підготовки учителів загальноосвітньої школи у Фінляндії / В. О. Бутова // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. – Серія: Педагогічні науки. – Вип. 15. – Ч. 1 – Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. – С. 66-70.
58. Вакуленко В. М. Розвиток творчого потенціалу магістрів при викладанні педагогічних дисциплін / В. М. Вакуленко / Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. –Хмельницький, 2010. – № 3. – С.137–144.
59. Вакуленко Т. І. Становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Вакуленко Тетяна Іванівна. – К., 1995. – 17 с.
60. Варецька О. В. Підготовка учителів початкових класів до економічного виховання школярів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Варецька Олена Володимирівна ; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.
61. Василенко Н. В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Василенко Надія Володимирівна ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2007. – 21 с.
62. Васильківська Г. Генеза системного підходу в радянській педагогічній науці / Г. Васильківська // Історико-педагогічний альманах. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – 2011. – Вип. 1. – С. 4–7.
63. Ващук О. В. Формування готовності вчителів природничих дисциплін до розвитку академічної обдарованості старшокласників на засадах інтегративного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук, спец. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ващук Олена Василівна. – Житомир : Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка, 2014. – 20 с.
64. Вербицкий А. А. Методологические проблемы непрерывного образования / А. А. Вербицкий // Непрерывное образование: методология и практика. – М. : Знание, 1990.
65. Верхозина О. А. Психологические особенности межличностного взаимодействия педагогов с одаренными учащимися : дис. … канд. психол.

наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Верхозина Ольга Александровна. – М. : РГБ, 2003. – 157 с.
66. Вершловский С. Взрослый как субъект образования / С. Вершловський // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3–8.
67. Вершловский С. Г. Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена : моногр. / С. Г. Вершловский. – СПб. : СПбАППО, 2008. – 151 с.
68. Вєтрова О. Д. Сучасні методи і форми роботи з обдарованими дітьми / О. Д. Вєтрова // Наук. зап. Психолого-педагогічні науки / Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. – 2012. – № 3. – С. 73–75.
69. Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості : [моногр.] / [Р. О. Семенова, Д. К. Корольов та ін.] / за ред. Р. О. Семенової ; АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К. : Пед. думка, 2008. – 144 с.
70. Вітвицька С. С. Особливості побудови професіограми магістра освіти / Світлана Вітвицька // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2012. – № 5. – С. 9–17.
71. Вітвицька С. С. Системно-історичний аналіз етапів становлення магістратури в Україні та Росії / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка – 2002. – № 25. – С. 249–252.
72. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Вітвицька Світлана Сергіївна ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2011. – 42 с.
73. Вітвицька С. С. Термінологічна система педагогіки вищої школи – основа формування, поглиблення, збагачення педагогічних знань студентів магістратури // Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : моногр. / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 107–139.
74. Вітчизняний та зарубіжний досвід роботи з обдарованими дітьми : Каталог виставки / упор. Тарнавська С. В. – К. : Держ. наук.-пед. бібліотека України імені В. О. Сухомлинського, 2013. – 36 с.
75. Власенко С. П. Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Власенко Світлана Петрівна ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2002. – 22 с.
76. Волков О. Г. Карта диагностики и развития способностей учащегося начальных классов : Пособие / О. Г. Волкова. – Чебоксары : ЧПИ (ф) МГМУ, 2014. – 32 с.
77. Волкова Е. Н. Субъектность педагога (Теория и практика) : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Волкова Елена Николаевна. – Москва, 1998. – 308 с.

78. Волощук В. М. Методичні основи діагностики інтелектуальної обдарованості : [моногр.] / В. М. Волощук, І. С. Волощук. – К. : Вид-тво Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2009. – 167 с.
79. Волощук І. С. Особливості індивідуального навчання дітей з підвищеними академічними здібностями [Електронний ресурс] / І. С. Волощиук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2002. – № 1. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/1/visnuk_2.pdf
80. Входження національної системи вищої освіти в європейський простір вищої освіти та наукового дослідження : моніторинг. дослідж. : аналіт. звіт / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. Фонд дослідж. освіт. політики» ; кер. авт. кол. Т. В. Фініков. – К. : Таксон, 2012. – 54 с.
81. Выготский Л. С. Собрание сочинений : В 6-ти т. / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец, вступ. ст. А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1982-1984.
82. Габдулхаков В. Ф. Одаренный ребенок и талантливый педагог: индикаторы профессионального мастерства педагога в контексте детерминантов одаренности и девиации : моногр. / В. Ф. Габдулхаков. – М. : НПО «МОДЭК», 2013. – 258 с.
83. Гавриш І. Інноваційні освітні проекти – кроки до світових стандартів освіти (науково-педагогічний проект «Інтелект України») / І. Гавриш, С. Кириленко // Рідна школа. – 2013. – № 10 (жовтень). – С. 3–8.
84. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Гавриш Ірина Володимирівна ; Луганський нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. − Луганськ, 2006. – 46 с.
85. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Гавриш Ірина Володимирівна − Харків, 2006. – 572 с.
86. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія: навч. посібник для студ., які вивчають дисципліну «Педагогіка» / В. М Галузинський, М. Б. Євтух. − К. : Вища шк., 1995. − 237 с.
87. Гальтон Ф. Наследственность таланта. Законы и последствия : пер. с англ. / Френсис Гальтон. – М. : Мысль, 1996. – 271 с.
88. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. – Москва : ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с.
89. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. :ЧеРО, 1996. – 336 с.
90. Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина / Ю. З. Гільбух. – К., 1993. – 84 с.

91. Гладкова О. С. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров в современной Германии в контексте непрерывного образования : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Гладкова Ольга Сергеевна; Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева. – Чебоксары, 2009. – 220 с.
92. Гладкова О. С. Педагогическая супервизия как инновационная форма повышения квалификации учителей в Германии / О. С. Гладкова // Вестник педагогических инноваций. – 2011. – № 1. – С. 39–51.
93. Гладуш В. А. Особливості післядипломної освіти педагогів спеціальних навчально-виховних закладів у розвинених країнах Європи / В. А. Гладуш // Актуальні проблеми корекційної педагогіки і спеціальної психології / зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Випуск 3. – Кам'янець-Подільський, 2012. – С. 36–46.
94. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : [моногр.] / Н. А. Глузман ; [наук. ред. О. Я. Савченко]. – К. : Вища шк.-ХХІ, 2010. – 407 с.
95. Гнезділова К. Еволюція принципу наступності навчання в педагогічній теорії / К. Гнезділова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Вип. 20 – Умань : РВЦ «Софія», 2007. – С. 92–97.
96. Годлевська А. І. Формування мовленєвого компонента комунікативності майбутнього вчителя у структурі позанавчальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Годлевська Алла Іванівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1998. – 201 с.
97. Годфруа Ж. Что такое психология : В 2 т. / Ж. Годфруа – М. : Мир, 1996. – Т. 1. – 496 с.
98. Голви Т. Работа как внутренняя игра: Раскрытие личного потенциала / Т. Голви ; пер. с англ. – 2-е изд. – М. : Альпина Паблишер, 2012. – 266 с.
99. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
100. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
101. Гораш К. В. Інформаційне забезпечення впровадження освітніх інновацій у систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Гораш Катерина Вікторівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 21 с.
102. Границкая А. С. Научить думать и действовать : адаптивная система обучения в школе : кн. для учителя / А. С. Границкая. – М. : Просвещение, 1991. – 175 с.
103. Грауманн О. Исследование проблем детской одаренности в Германии [Електронний ресурс] / О. Грауманн // Непрерывное образование: XXI век. –

2014. – Вып. 3 (7). – Режим доступу : http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2443

104. Гребенюк Е. Н. Синергетический подход в гуманитарном исследовании : монография / Е. Н. Гребенюк. – Астрахань : Астрахан. гос. ун-т; Изд. дом «Астраханский университет», 2011. – 100 с.
105. Григорова Л. С. Організація соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми в Україні (перша половина ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Григорова Лариса Сергіївна; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Х., 2012. – 272 с.
106. Гринько Е. П. Система работы с интеллектуально одаренными детьми : моногр. / Е. П. Гринько – Брест : Изд-во БрГУ, 2009. – 229 с.
107. Гузенко И. Г. Педагогика рефлексивной праксеологии : моногр. / И. Г. Гузенко. – Липецк : Изд-во ЛГПУ, 2009. – 304 с.
108. Гуменникова Т. Р. Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Гуменникова Тамара Рудольфівна ; Ін-т вищ. освіти НАПН України. – К., 2011. – 36 с.
109. Гуменникова Т. Р. Підготовка вчителя до особистісно орієнтованого виховання молодшого школяра / Т. Р. Гуменникова // Початкова школа : щомісячний науково-методичний журнал. – 2009. – № 4. – С. 47–50.
110. Гудь М. Обдаровані діти : психолого-педагогічні аспекти роботи / М. Гудь // Початкова освіта. Шкільний світ. – 2010. – № 39. – С. 2 – 6.
111. Гуцан Т. Г. Формування готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Гуцан Тетяна Григорівна ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Х., 2011. – 311 с.
112. Гуцан Т. Г. Науково-теоретичний аналіз готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників / Т. Г. Гуцан // Актуальні проблеми сучасної науки : матеріали п’ятої всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. 29–31 жовтня 2008 р. : зб. тез доповідей. – К., 2008. – Ч. 2. – С. 48–51.
113. Давыдов В. В. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего / В. В. Давыдов // Возрастная и педагогическая психология. – М. : МГУ, 1992. – С. 109–118.
114. Данилов Ю. А. Роль и место синергетики в современной науке [Електронний ресурс] / Ю. А. Данилов // Что такое синергетика? / Сайт С. П. Курдюмова. – Режим доступу : http://spkurdyumov.ru/what/rol-i-mesto-sinergetiki-v-sovremennoj-nauke/
115. Дегтяр Г. О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Дегтяр Ганна Олександрівна. – Х., 2005. – 182 с.

116. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття) : автореф. дис ... д-ра пед.наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Тимофій Михайлович Десятов ; – Київ: Б.в., 2006 . – 35 с.
117. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище : Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Paris : UNESCO, 1997. – 297 с.
118. Демченко В. В. Підготовка педагогічних кадрів в обласних інститутах післядипломної освіти до роботи з обдарованими школярами : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Демченко В'ячеслав Васильович; Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2010. – 20 с.
119. Демченко В. В. Проблеми професійної готовності педагогічних кадрів до роботи з обдарованими школярами / В. В. Демченко // Нова педагогічна думка. – 2009. – № 2. – С. 32–41.
120. Деркач А. А. Акмеология : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – М. ; СПб : Питер, 2003. – 256 с.
121. Деркач А. А. Готовность к деятельности как акмеологический феномен : моногр. / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева, О. В. Михайлов – М. : Изд-во РАГС, 2008. – 96 с.
122. Джус І. І. Особливості підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями / І. І. Джус // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2014. – № 3. – С. 14–18.
123. Дивак В. В. Професійне становлення методистів у закладах післядипломної освіти педагогічних працівників : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Дивак Валерій Володимирович – К., 1999. – 17 с.
124. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Адольф Дистервег. – М. : Учпедгих, 1956. – 374 с.
125. Долженко О. В. Новая динамика высшего образования: на пути к устойчивому развитию: реферат доклада М. Дренкурта, прочитанного им на Всемирном конгрессе по высшему образованию, Париж, 2009 г. / Долженко О. В. // Alma mater. Вестн. высшей школы. – 2010. – № 3. – С. 33–38.
126. Дорожня карта освітньої реформи 2015–2025 [Електронний ресурс] / БФ «Інститут розвитку освіти» ; стратегічна дорадча група при МОН України. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/content/Діяльність/Зв'язки%20з%20громадськістю/Громадське%20обговорення/08-road-map-sk-end.pdf
127. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб [и др.] : Питер, 2007. – 362 с.
128. Дудырева Н. В. Условия формирования психологической готовности педагогов к работе с одаренными детьми / Н. В. Дудырева, М. М. Кашапов //

Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2013. – № 2. – С. 73–77.
129. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Дурай-Новакова К. М. – М.,1983. – 32 с.
130. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М. : АСТ; Мн. : Харвест, 2001. – 576 с.
131. Дьяченко М. И. Педагогические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Из-во БГУ, 1976. – 175 с.
132. Європейський словник філософій : Лексикон неперекладностей : пер. з фр. / під кер. Барбари Кассен – Т. 2. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2011. – 488 с.
133. Егорычева И. Д. К вопросу о роли рефлексии в самореализации и ее типах / Егорычева И. Д. // Актуальные проблемы психологического знания. – 2011. – № 4.
134. Єльникова Г. В. Технологія інструментарію кількісного вимірювання якості освіти в навчальному закладі [Електронний ресурс] / Г. В. Єльнікова. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/6922/1.pdf
135. Єрмола А. М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами / А. М. Єрмола. – Харків : Гімназія, 1999. – 127 с.
136. Желанова В. В. Провідні напрями та тенденції дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Україні / В. В. Желанова // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2012. – Вип. 35. – С. 197–207.
137. Жиляєва Ю. М. Категорійний аналіз поняття «метод проектів» / Ю. М. Жиляєва // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 39. – С. 110–113.
138. Жильсон Э. Философия в средние века. От истоков патристики до конца XIV века : пер. с фр. / Этьен Жильсон – М. : Культурная революция, Республика, 2010. – 678 с.
139. Жосан О. Е. Концептуальні засади підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями // Психолого-педагогічні умови розвитку обдарованості особистості : матер. Всеукр. наук.-практ. семінару (Кіровоградський ОІППО імені В. Сухомлинського, 20–21.04.2010 р.). : Педагогічний вісник. – 2010. – № 3–4. – С. 102–107.
140. Жосан О. Е. Науково-методичне забезпечення підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями : лекція [Електронний ресурс] / О. Е. Жосан. – Режим доступу : http://ppko-koippo.edukit.kr.ua
141. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев. – М. : Педагогика, 1990. – 168 с.
142. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В. С. Журавський. – К. : Видав. дім «Ін Юре». – 2003. – 416 с.
143. Журат Ю. В. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності у майбутніх вчителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук :

спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Журат Юлія Василівна ; Нац. авіац. ун-т. – К., 2012. – 20 с.

144. Завалевський Ю. І. Теоретико-методичні засади формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця в процесі інноваційної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Завалевський Юрій Іванович; Харківський нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. − Харків, 2015. – 40 с.
145. Зазимко О. В. Основні теоретичні підходи до визначення обдарованості / О. В. Зазимко // Обдарована дитина. – 1998. – № 8.– С. 5 – 12.
146. Зак А. З. Развитие умственных способностей младших школьников / А. З. Зак. – М. : Просвещение ; Владос, 1994. – 320 с.
147. Закревський В. Е. Екстернат як форма розвитку обдарованості / В. Е. Закревський // Наука і освіта. – 2008. – № 1/2. – С. 143–147.
148. Закордонний досвід забезпечення роботи з обдарованими дітьми : моногр. / [М. С. Гальченко та ін. ; за ред. В. М. Титова] ; НАПН України, Ін-т обдар. дитини. – К. : Інформаційні системи, 2010. – 314 с.
149. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2001. – 304 с.
150. Захарійчук М. Д. Педагогічні спостереження як компонент професійного розвитку вчителя початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Захарійчук Марія Дмитрівна ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2004. – 22 с.
151. Захарченко В. М. Рамки кваліфікацій: призначення, розроблення та впровадження : Тренінг-курс [Електронний ресурс] / В. М. Захарченко, Парменова Д. Г. – Режим доступу : http://onma.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/QFs_Trenyng-kurs_11-11-2016.pdf
152. Звягинцева Е. В. Условия развития познавательных способностей младших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Звягинцева Елена Владимировна ; ФГОУ ДО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования». – М., 2012. – 26 с.
153. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
154. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
155. Зеленін В. В. Коучинг як сучасна самоактуалізаційна концепція практичної психології / В. В. Зеленін // Науковий вісник НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна педагогіка : зб. наук. праць. – Вип. 10. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 58–69.
156. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М. :

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
157. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Електронний ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступу : http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm
158. Зіноватна О. М. Освіта магістерського рівня: європейські стандарти та українські реалії / О. М. Зіноватна // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка . – 2012. – Вип. 65. – С. 72–75.
159. Зіноватна О. М. Ступенева освіта в Україні в контексті Болонського процесу: рівень готовності до суспільства знань / О. М. Зіноватна // Філософія. Політологія. – 2010. – № 94–96. – С. 68–71.
160. Зіноватна О. М. Модернізація філологічної освіти магістерського рівня України: адаптація американського досвіду : навч.-метод. посіб. для викладачів і магістрантів вищ. навч. закл. / О. М. Зіноватна. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. – 76 с.
161. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие для студ. высш. учебн. Заведений / С. И. Змеев. – М. : Академия, 2002. – 128 с.
162. Зорочкіна Т. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими дітьми / Т. Зорочкіна // Рідна школа – 2011. – № 7. – С. 55–62.
163. Зорочкіна Т. С. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійноїх освіти» / Зорочкіна Тетяна Сергіївна ; Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2011. – 20 с.
164. Зубко А. М. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : моногр. / А. М. Зубко. – 2-е вид. – Херсон : КВНЗ «ХАНО», 2013. – 124 с.
165. Зубко А. М. Теоретико-методичні засади підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти : моногр. / А. М. Зубко. – Херсон : РІПО, 2010. – 167 с.
166. Зязюн І. А. Філософія неперервної професійної освіти і сучасні психолого-педагогічні парадигми / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : моногр. – К. : Наукова думка, 2003. – С. 167–276.
167. Ивлева М.Л. Становление философских оснований психологической концепции одаренности / М. Л. Ивлева, В. А. Иноземцев // Известия МГТУ «МАМИ». – 2014. – № 1 (19). – Т.5. – С. 154–158.
168. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с.
169. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.

170. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / Ингенкамп К. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
171. Інститут обдарованої дитини НАПН України: Офіційний сайт : Електронний ресурс : [режим доступу] : http://iod.gov.ua/events.php
172. Интеграционные процессы и гуманитарные технологии: междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах : науч._метод. материалы / В. И. Богословский, В. В. Лаптев, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына. – СПб. : ООО «Книжный Дом», 2007. – 272 с.
173. Іванов В. Ф. Контент-аналіз: Методологія і методика дослідження ЗМК : навч. посіб. / В. Ф. Іванов; МОУ; Ін-т сист. дослід. освіти; КУ ім. Т. Шевченка; наук. ред. А. З. Москаленко. – К. : ІСДО, 1994. – 112 с.
174. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1987. – 325 с.
175. Кадемія М. Ю. Сучасні педагогічні технології навчання дорослих / М. Ю. Кадемія // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2014. – № 2. – С. 11–17.
176. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Казакова Наталя Вікторівна; Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. – Київ, 2005. – 22 с.
177. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя / Кан-Калик В. А. – М.: Просвещение, 1986 – 190 с.
178. Камишин В. В. Психолого-педагогічний практикум кваліметрії обдарованості : посібник / Камишин В. В., Рева О. М. – К., 2013. – 376 с.
179. Капустян І. І. Розвиток навчального комп’ютерно орієнтованого середовища у неперервній педагогічній освіті Швеції : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.10 «Інформаціно-комунікаційні технології в освіті» / Капустян Інга Іванівна. – Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2012. – 234 с.
180. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
181. Карпенко Н. А. Генезис розуміння батьками проявів дитячої обдарованості:дис. …канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Наталія Андріївна Карпенко. – К., 2009. – 257 с.
182. Кашапов М. М. Профессионально важные качества педагога в работе с одаренными детьми / М. М. Кашапов, Н. В. Дудырева // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Сер.: Гуманитарные науки. – 2012. – № 4. – С. 81–85.
183. Кашлев С. С. Субъектность как профессиональная компетентность педагога / С. С. Кашлев, С. Н. Глазачев, Н. И. Соколова // Вестник

международной академии наук (русская секция) – 2011. – Спец. вып. – С. 20–25.
184. Киричук В. О. Комунікативна компетентність у спілкуванні вчителя з обдарованою дитиною : дидакт. посіб. / В. О. Киричук, Л. М. Миронова, Л. Є. Єнотаєва. – К. : Інформаційні системи, 2010. – 158 с.
185. Кисельова Ю. М. Від «суб'єкта» та «суб'єктивності» до «суб'єктності»: термінологічні пошуки // Вісник Дніпропетровського університету. Сер. «Філософія. Соціологія. Політологія». – Вип. 23 (2). – 2013. – Т. 21. – № 9/2. – С. 135–140.
186. Кисла О. Ф. Особливості розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Кисла Оксана Федосіївна ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2008. – 20 с.
187. Кларин М. В. Педагогические технологии в учебном процессе : Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
188. Кларин М. В. Профессиональный стандарт «Коуч»: развитие коучинга как профессии / М. В. Кларин // Организационная психология. – 2014. – № 1. – С. 6–12.
189. Клименюк Ю. М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Клименюк Юлія Михайлівна ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2009. – 22 с.
190. Клименко В. В. Психологические тесты таланта / В. В. Клименко. – Х.: Фолио, 1996. – 414 с.
191. Клименко Г. Б. Технология проектирования индивидуальной образовательной траектории в рамках профессионального самоопределения школьников / Г. Б. Клименко, Г. М. Каченя // Профильная школа. – 2011. – № 4. – С. 33 – 44.
192. Кліх Л. Ретроспективний погляд на становлення магістратури в Україні на прикладі Національного університету біоресурсів і природокористування / Кліх Лариса // Вища школа. – 2012. – № 4. – С. 92–99.
193. Клочко А. Понятєво-термінологічний апарат проблеми навчання здібних і обдарованих учнів початкової школи / А. Клочко, О. Холтобіна // Рідна школа. – 2013. – № 10 (жовтень). – С. 19–23.
194. Кобзар Н. В. Поняття «компетентність», «компетенція» і «готовність до діяльності» в сучасній освітній парадигмі [Електронний ресурс] / Н. В. Кобзар – Режим доступу : http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10knvsop.pdf
195. Коваленко О. А. Закономірності та принципи навчання здібних і обдарованих учнів початкової школи / О. А. Коваленко // Рідна школа. – 2013. – № 10 (жовтень). – С. 35–37.

196. Коваленко О. А. Теоретичні і методичні основи навчання академічно обдарованих учнів початкової школи : дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.09. «Теорія навчання» / Коваленко Оксана Анатоліївна − Харків, 2011. – 629 с.
197. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : моногр. – [2-е вид., перероб. і допов.]. / Л. В. Коваль –Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2012. – 343 с.
198. Ковалев В. П. Формирование профессиональной готовности учителя начальных классов к работе в малокомплектной сельской школе: Дисс. … докт. пед. наук: 13.00.01. – Чебоксары, 1998. – 391 с.
199. Кокоріна Л. В. Педагогічна підтримка обдарованих дітей в загальноосвітніх школах Іспанії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Кокоріна Людмила Володимирівна ; Східноукраїнський нац. ун-т імені Володимира Даля, [Донбаський державний пед. ун-т]. – Луганськ, 2013. – 20 с.
200. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Коломієць Алла Миколаївна ; Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2008. – 526 с.
201. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Комар Ольга Анатоліївна ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2011. – 40 с.
202. Компетентнісний підхід в освіті : Методичні рекомендації керівним педагогічним кадрам для проведення науково-практичних семінарів з питань впровадження компетентнісного підходу в практику роботи ЗНЗ / за заг. ред. І. В. Гавриш, К. А. Юр’євої. – Харків : ХОНМІБО, 2005. – 92 с.
203. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
204. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности : автореф. дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Кондрашова Лидия Валентиновна. – М.,1989. – 42 с.
205. Контент-анализ текстов: компьютерные технологи : учеб. пособие / под. ред. А. А. Иудина, А. М. Рюмина. – Нижний Новгород : ННГУ, 2010. – 37 с.
206. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (Проект) – [Електронний ресурс] / МОН України. – Режим доступу : old.mon.gov.ua/images/files/gromad_obg/2012/conc.doc

207. Кордуэлл М. Психологический справочник / Майк Кордуэлл ; [пер с англ. К. С. Ткаченко.]. – М. : ФАИР – ПРЕСС, 2002. – 448 с.
208. Корнилов С. А. Методический комплекс для диагностики академических, творческих и практических способностей / С. А. Корнилов, Е. Л. Григоренко // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 2. – С. 90–103.
209. Коробка Л. М. Деякі аспекти проявів обдарованості у дитячому віці / Л. М. Коробка // Обдарована дитина. – 2007. – № 7. – С. 56 – 59.
210. Короткова Ю. М. Професійна підготовка вчителя початкових класів в сучасній Греції : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Короткова Юлія Михайлівна ; Харківський нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2008. – 22 с.
211. Костюк Г. С. Про розвиток мислення у дітей (виникнення поняття числа у дітей) / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К. : Рад. шк., 1989. – С. 300–307.
212. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
213. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.): автореф. дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Кошманова Тетяна Сергіївна. – К., 2002. – 41 с.
214. Кравченко Г. Ю. Освоєння вчителями початкової школи педагогічних інновацій в умовах внутрішньошкільної науково-методичної роботи : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Кравченко Ганна Юріївна. – Харків, 2003. – 232 с.
215. Кравченко Л. М. Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Кравченко Любов Миколаївна ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2009. – 39 с.
216. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
217. Крамаренко А. М. Структура та зміст фахової підготовки майбутніх викладачів-дослідників у галузі педагогіки і методики початкового навчання / А. М. Крамаренко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / ред. кол. Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – 2011. – Вип. 16 (69). – С. 139–149.
218. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 576 с.
219. Кремінський Б. Г. Теорія і практика роботи з інтелектуально обдарованою учнівською і студентською молоддю з фізики : моногр. / Б. Г. Кремінський ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 421 с.

220. Кремінський Б. Г. Обдарованість та проблема розвитку здібностей особистості / Б. Г. Кремінський // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 12. – С. 74–80.
221. Криворучко Ю. М. Формування готовності майбутнього вчителя до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Криворучко Юлія Михайлівна ; Черніг. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2010. – 21 с.
222. Крикун А. Ю. Формування професійної готовності педагогів до роботи з обдарованими дітьми в системі післядипломної педагогічної освіти / А. Ю. Крикун // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 1. – С. 60–62.
223. Кристопчук Т. Є. Дослідження розвитку освітніх систем ЄС у педагогічній теорії: обов'язкова та професійна освіта / Т. Є. Кристопчук // Педагогічний дискурс. – 2012. – Вип. 11. – С. 155-159.
224. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1995 рр.) : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Крисюк Степан Васильович ; Київ. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1996. – 48 с.
225. Крупський Я. В. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій : словник / Я. В. Крупський, В. М. Михалевич. – Вінниця : ВНТУ, 2012 – 72 с.
226. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1968. – 432 с.
227. Куделко С. М. Перемены и преемственность в области подготовки кадров специалистов (сравнительно-исторический аспект) / С. М. Куделко, С. И. Посохов // Куделко С. М. Научно-методические аспекты совершенствования вузовского образования в условиях многоступенчатой подготовки специалистов : материалы науч.-метод. конф., 25–26 марта 1992 г. – Харьков : ХГУ, 1992 – С. 22–29.
228. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : моногр. / А. Г. Кузнецова – Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001.– 152 с.
229. Кузьменко В. В. Історико-педагогічні аспекти розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів / В. В. Кузьменко, В. В. Примакова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія. – 2013. – № 19. – С. 14–18.
230. Кузьменко В. У. Технология индивидуализированного обучения одаренных школьников [Електронный ресурс] / В. У. Кузьменко // Освіта і особистість: нові підходи, сучасна дидактика, інноваційні технології й якість освіти : зб. тез IV Міжнар. освітнього форуму «Особистість в єдиному освітньому просторі». – 2013. – Вип. 2 (12). – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp12/kuzmenko.pdf

231. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
232. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Кузьмінський Анатолій Іванович ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 34 с.
233. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – 2-ге вид., стер. – К. : Знання, 2011. – 486 с.
234. Кулибаба О. М. Профессиональная подготовка учителя математики к работе с одаренными детьми: теоретико-методологический анализ / О. М. Кулибаба, И. К. Кондаурова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2.– С. 32–36.
235. Кульчицька О. І. Обдарованість: природа і суть / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 17–24.
236. Кульчицька О. І. Соціальне середовище у розвитку обдарованості / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 25–31.
237. Кучай Т. Підготовка вчителя початкових класів у працях польських вчених / Кучай Т. // Гуманітаризація навчально-виховного процесу. – 2011. – Спецвип. 8, ч. 2. – С. 218–223.
238. Кучай Т. Проблеми тенденцій розвитку професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Японії / Кучай Т. // Гуманітаризація навчально-виховного процесу. – 2011. – Спецвип. 8, ч. 2. – С. 224–230.
239. Лаврентьева О. Г. Развитие магистратур педагогического направления в университетах Франции / О. Г. Лаврентьева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – № 29. – С. 172–176.
240. Лебедева И. Л. Структура способностей младших школьников : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Лебедева Ирина Леонидовна. – М., 2005. – 167 с.
241. Лебединцев В. Б. Виды учебной деятельности в парах / В. Б. Лебединцев // Школьные технологии. – 2005. – № 4. – С. 102–112.
242. Леднёв В. С. Содержание образования : учеб. пособие / В. С. Леднёв. – М. : Высш. шк., 1989. – 360 с.
243. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия : избр. тр. / Н. С. Лейтес. – М. : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – 464 с.
244. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / Леонтьев А. Н. – М. : Политиздат, 1979. – 304 с.
245. Лернер И. Я. Состав содержания общего образования и его системообразующие факторы / И. Я. Лернер // Теоретические основы процесса обучения / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. ; Волгоград : Перемена, 2002. – С. 137–161.
246. Липова Л. Специфіка навчання обдарованих дітей / Л. Липова, Л. Морозова, Л. Луценко // Рідна школа. – 2003. – № 7. – С. 8–11.

247. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / А. Ф. Ліненко. – Одеса : ОКФА, 1995. – 80 с.
248. Лісіна Л. О. Теоретичні та методичні засади підготовки вчителів до конструювання навчальних технологій у процесі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Лісіна ; Нац. ун-т біоресурсів і природокорист. України. – К., 2012. – 39 с.
249. Лозенко А. П. Формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Лозенко Анна Павлівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 350,
250. Лозицька Т. Ю. Сутність готовності майбутніх учителів до використання медіа у професійній діяльності [Електронний ресурс] / Т. Ю. Лозицька. – Режим доступу : http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/nn13/11ltyupd.pdf
251. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцко – 2-е вид., випр. і доп. – Х. : "ОВС", 2002. – 400 с.
252. Луговий В. І. Європейські кваліфікаційні метарамки, стан розроблення та основні завдання щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій: концептуальний і нормативний аспекти [Електронний ресурс] / В. І. Луговий. – Режим доступу : https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:imYwRRui7ycJ:https://www.tempus.org.ua/uk/korysna-informacija/prezentaciji/749-luhovyi-european-qf-20-09-2012/download.html+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua
253. Лук'янова Л. Б. Контент-аналіз як психолого-педагогічна процедура / Л. Б. Лук'янова // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. : Мартинюк М. Т.]. – Умань : ППЖовтий, 2010. – Ч. 4. – С. 149–157.
254. Лукашевич В. К. Философия и методология науки : [учеб. пособие] / В. К. Лукашевич. – Минск : Современная школа, 2006. – 320 с.
255. Лушин П. В. Деформализация пространства повышенияквалификации взрослых в системе последипломногообразования: пилотажное исследование [Електронний ресурс] / П. В. Лушин. – Режим доступу : http://www.academia.edu/4108795/deformalization_of_Educational_Space_Part_2
256. Любовецька І. Й. Психологічна організація взаємин учителів із обдарованими учнями : автореф. дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Любовецька Ілона Йосипівна ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України – Київ, 2006. – 24 с.
257. Майборода В. К. Підготовка магістрів у контексті Болонського процесу: історія та сучасність / В. К. Майборода, В. М. Манько, Н. Г. Іванова // Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка. Сер. Філософія. Політологія. – 2010. – Вип. 94–96. – С. 108–112.

258. Макрідіна Л. О. Формування професійної готовності педагогів до роботи з обдарованими та здібними дітьми : наук.-метод. посібник / Л. О. Макрідіна. – Запоріжжя : КПУ, 2009. – 136 с.
259. Малишевська І. А. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання природотерапії у роботі з учнями початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Малишевська Ірина Анатоліївна ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2011. – 21 с.
260. Маляренко О. С. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання дидактико-методичних задач : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Маляренко Ольга Сергіївна ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2010. – 322 с.
261. Мальцева Н. Н. Синергетика в методологии гуманитарных наук : автореф. дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.08. «Философия науки и техники» / Мальцева Наталья Николаевна ; ГОУ ВПО «Белгородский государственный университет». – Белгород, 2009. – 24 с.
262. Мальцева Д. М. Развитие творческих способностей у одаренных детей / Д. М. Мальцева // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. / Слов'ян. держ. пед. ун-т. – Слов'янськ, 2005. – Вип. 26. – С. 112–115.
263. Мамічева О. В. Психологічні основи розвитку педагогічних здібностей викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія» / Мамічева Олена Володимирівна ; ОНУ імені І. І. Мечникова. – Одеса, 2010. – 34 с.
264. Мантула Т. І. Психолого-дидактичний контекст організації процесу навчання обдарованих учнів / Т. І. Мантула // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика : зб. наук. пр. / НАПН України, Ін-т обдар. дитини, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2010. – Вип. 3. – С. 204–214.
265. Мангейм Дж. Б. Политология : Методы исследования / Дж. Б. Мангейм, Р. К. Рич ; пер с англ. – М. : Изд-во «Весь мир», 1997. – 544 с.
266. Марінушкіна О. Є. Організація роботи з обдарованими дітьми в закладах освіти : навч.-метод. посіб. / О. Є. Марінушкіна, Г. В. Шубіна. – Х. : Вид. група «Основа»; «Тріада +», 2008. – 144 с.
267. Мариновська О. Науково-методичний супровід упровадження педагогічних інновацій: сутність, специфіка, орієнтири реалізації / О. Мариновська // Рідна школа. – 2012. – № 8/9. – С. 28–32.
268. Мариновська О.Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Мариновська Оксана Яківна ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2010. – 44 с.
269. Мариновська О. Я. Технологія організації самостійної роботи у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників / О. Я. Мариновська // Вісник післядипломної освіти. – 2012. – Вип. 7. – С. 131–137.

270. Мариновська О. Реалізація системи проектно-впроваджувальної діяльності в інституті післядипломної педагогічної освіти / О. Мариновська // Обрії. – 2014. – № 1. – С. 34–39.
271. Мариновська О. Метод контент-аналізу в педагогічних дослідженнях: аналіз наукової літератури / О. Мариновська, Ю. Завалевський // Обрії. – 2014. – № 2 (39). – С. 17–22.
272. Мартиненко С. М. Формування готовності студентів педагогічного університету до особистісно орієнтованої взаємодії / С. М. Мартиненко // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць / ред. кол. І. Д. Бех, Е. В. Бєлкіна, Н. М. Бібік та ін. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2004. – № 2. – С. 180–186.
273. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Мартиненко Світлана Миколаївна ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2009. – 47 с.
274. Марков Ю. Г. Функциональный подход в современном научном познании / Ю. Г. Марков. – Новосибирск : Наука, 1982. – 255с.
275. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Межд. гум. фонд «Знание», 1996. – 309 с.
276. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. –192 с.
277. Марусинець М. М. Рефлексивна парадигма в координатах модернізації підготовки психологів / Марусинець М. М. // Наука і освіта. – 2016. – №10. – 82-87.
278. Масленникова В. Ш. Синергетика как новый методологический подход к воспитанию / В. Ш. Масленникова, Ю. М. Фисин // Специалист. – 2010. – № 6. – С. 29–31.
279. Маслоу А. Самоактуализация : пер. с англ. / А. Маслоу // Психология личности : Тексты. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 109–121.
280. Матвійчук Т. В. Основні напрямки дослідження творчих здібностей у психології і педагогіці / Т. В. Матвійчук // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. – № 1 (7). – С. 145–150.
281. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество : [моногр.] / А. М. Матюшкин. – М. : Изд-во Моск. психол.-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
282. Матюшкина М. Д. Проспективная оценка качества постдипломного педагогического образования : автореф. дис. … докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Матюшкина Марина Дмитриевна ; ГБОУ ДПО (ПК)С Санкт-Петерб. академия постдипломного пед. образования – СПб, 2013. – 47 с.
283. Махиня Н. В. Педагогічна освіта у Німеччині: історія та сучасність : (метод. рекомендації для студентів, магістрантів, викладачів вищих навч.

закладів) / Н. В. Махиня. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 64 с.

284. Манчинська Н. Теоретичні аспекти підготовки майбутніх магістрів у країнах Європейської співдружності / Н. Манчинська // Гуманітаризація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2011. – Спецвип. 8. – Ч. 1. – С. 148–155.
285. Мельник Г. С. Mass-media: Психологические процессы и эффекты / Г. С. Мельник – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1996. – 160 с.
286. Мельник С. В. Освітньо-професійні стандарти у контексті реформування системи підготовки кадрів : моногр. / С. В. Мельник – Луганськ : Віртуальна реальність, 2008. – 342 с.
287. Мельникова Е. Л. Психологическая модель подготовки учителя к работе с одаренными школьниками : дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Мельникова Елена Леонидовна. – М., 1998. – 186 с.
288. Мерва Л. С. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями як педагогічна проблема / Л. С. Мерва // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка – Тернопіль, 2011. – № 2. – С. 250–245.
289. Метаева В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика / В. А. Метаева. – М. : Наука, 2006. – 310 с.
290. Метелькова Е. И. Эволюция взглядов на природу и сущность способностей / Е. И. Метелькова, В. Д. Шадриков // Национальный психологический журнал. – 2007. – № 1(2). – С. 58–64.
291. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 248 с.
292. Мироненко Н. В. Підготовка майбутнього вчителя технологій до формування в учнів основної школи творчо-інтелектуальних здібностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Мироненко Наталя Василівна ; Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. К. Винниченка. – Кіровоград, 2011. – 20 с.
293. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта ; Моск. психолого-социальный ин-т, – 1998. – 200 с.
294. Митник О. Я. Теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Митник Олександр Якович ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 459 с.
295. Моляко В. О. Техническая творческая одарённость / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 27–32.

296. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К. : Т-во «Знання» УРСР, 1989. – 48 с.
297. Морозова Л. Діагностика дитячої обдарованості та психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей / Морозова Л., Бондарев І. // Рідна школа. – 2003 – №5. – С.34–38.
298. Музика О. Л. Співвідношення здібностей та обдарованості: суб'єктно-ціннісний підхід / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Фенікс, 2013. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 17. – С. 223–233.
299. Музика О. О. Теоретичні та методологічні проблеми дослідження мотивації творчості // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка, 1999. – № 3. – С. 151–155.
300. Музика О. О. Вікові аспекти розвитку референтних стосунків осіб із ознаками музичної обдарованості / О. О. Музика // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – Т. VI. Психологія обдарованості. – Вип. 13. – С. 101–110.
301. Мукан Н. В. Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл. Професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США) : моногр. / Н. В. Мукан ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Львів : Вид-во Нац. ун-ту «Львів. Політехніка», 2010. – 284 с.
302. Мукан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Мукан Наталія Василівна ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2011. – 40 с.
303. Мякишева Н. М. Личностные особенности развития интеллектуально одаренных младших школьников : моногр. / Н. М. Мякишева ; М-во образования и науки РФ, Московский пед. гос. ун-т. – Москва : МПГУ, 2011. – 160 с.
304. Налетова И. В. Коучинг-стратегии в межкурсовом сопровождении слушателей курсов повышения квалификации / И. В. Налетова, Н. Е. Копытова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 165–169.
305. Наливайко Г. В. Особливості самоосвітньої діяльності вчителів початкових класів у міжкурсовий період системи підвищення кваліфікації / Г. В. Наливайко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2011. – № 8. – С. 67–69.
306. Нарижный Ю. Философия образования эпохи постмодернизма [Електронний ресурс] / Ю. Нарижний. – Режим доступу : http://postmodern.in.ua/?p=1057
307. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / [склад авторів: Андрущенко В. П., Бех І. Д. … Кремень В. Г. та ін. ;

редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), В. М. Мадзігон та ін.] ; за заг. ред. В. Г. Кременя ; НАПН України. – К. : Пед. думка, 2011. – 301 с.
308. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013
309. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
310. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.
311. Немов Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. – В 2 кн. – М. : Просвещение ; Владос, 1994.
312. Несін Ю. М. Система підвищення кваліфікації вчителів у Франції : автореф.дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Несін Юлія Михайлівна. — К. : НАПН Укр. ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, 2012. – 20 с.
313. Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем : (первый опыт становления и развития в Украине) : моногр. / Нар. укр. акад. ; под. общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 216 с.
314. Никольская Н. Н. Природная и социальная детерминация интеллекта: философско-методологические аспекты : автореф. дис. … канд. филос. наук : спец. 09.00.01 «Онтология и теория познания» / Никольская Нина Николаевна ; ТГУ. – Тюмень, 2001. – 20 с.
315. Ничкало Н. Г. Андрагогіка в системі педагогічних наук / Н. Г. Ничкало // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / [наук. рада : В. Г. Кремень , В. І. Луговий, І. А. Зязюн та ін.] ; АПН України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, відділ андрагогіки. – К., 2009. – Вип. 1. – С. 7–20.
316. Нікулочкіна О. В. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Нікулочкіна Олена Василівна ; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2009. – 20 с.
317. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. – Львів, 2016. – 64 с.
318. Новая философская энциклопедия : в 4-х т./ Ин-т философии Рос. АН; научно-ред. совет: В. С. Степин и др. – М. : Мысль, 2010.
319. Новиков В. В. Социальная психология: феномен и наука. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 344 с.
320. Новиков А. М. Методология научного исследования / Новиков А. М., Новиков Д. А. – М.: Либроком. – 280 с.

321. Новиков А. М. Опыт корпоративного обучения – в образовательный процесс системы непрерывного образования / А. М. Новиков // Материалы 11-й междунар. конф. «Непрерывное образование в интересах устойчивого развития» (30 мая – 1 июня 2013 года, г. Санкт-Петербург) / сост. Н. А. Лобанов – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. – Вып. 11.– Ч. I. – С. 27 – 36.
322. Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України / С. О. Терепищий, О. Є. Антонова, Р. А. Науменко та ін. – Київ : ВМГО «Союз обдарованої молоді», 2008. – 156 с.
323. Образовательные модели и технологии работы с одаренными детьми / сост. Е. И. Башева [и др.]. – Красноярск : ККИПКППРО, 2011. – 24 с.
324. Огієнко О. І. Інформаційні технології як засіб адаптивного навчання дорослих [Електронний ресурс] / Огієнко Олена Іванівна // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 6 (20). – Режим доступу : http://www.ime.edu-ua.net/em.html
325. Одаренные дети / под общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слуцкого; предисл. В.М.Слуцкого. – М. : Прогресс,1991. – 376 с.
326. Одарённость и возраст. Развитие творческого потенциала одарённых детей : учеб. пособие / под ред. А. М. Матюшкина ; РАО, Московский психолого-соц. ин-т. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 190 с.
327. Одерій Л. П. Кваліметрія вищої освіти: методологія та інструментарій: Монографія / Л. П. Одерій. – К.: МКА. УЗМН, 1996. – 264 с.
328. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; РАН. Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
329. Олійник В. В. Системний підхід до державного управління освітою [Електронний ресурс] / В. В. Олійник. // Державне управління: удосконалення та розвиток. – 2013. – № 1. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Duur_2013_1_17.
330. Олійник В. В. Сучасні тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні: стратегічні орієнтири / В. В. Олійник // Личность в едином образовательном пространстве : сб. научн. статей I Междунар. образовательного форума (Запорожье, 5–7 мая 2010). – Запорожье : ООО «ЛИПС» ЛТД, 2010. – С. 5–8.
331. Олійник В. В. Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства / В. В. Олійник // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХПІ», 2013. – № 1 – С. 56–66.
332. Олійник В. В. Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» /

Олійник Віктор Васильович; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2004. – 39 с.

333. Олійник О. М. Освіта в теоріях постіндустріального суспільства / О. М. Олійник // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Харків : НТУ «ХПІ» – № 27 – С. 238-245.
334. Орлова О. А. Андрагогічні засади оновлення підготовки вчителів у системі післядипломної освіти / О. А. Орлова // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії : зб. матеріалів конференції. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 223-226.
335. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : моногр. / І. І. Осадченко ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань : Жовий О. О., 2011. – 414 с.
336. Освіта України – 2011 : Інформаційно-аналітичні матеріали про діяльність Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України у 2011 році : 2011 – рік освіти та інформаційного суспільства [Електронний ресурс] / уклад. : О. А. Удод, К. М. Левківський, В. П. Погребняк та ін. – Режим доступу : http://timo.com.ua/node/10040
337. Павлова С. А. Проблема диагностики рефлексии как педагогической способности / С. А. Павлова // Психологические науки: теория и практика : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 113–116.
338. Пажитнева Е. В. Формирование готовности будущего учителя к работе с одаренными учащимися профильных классов (на материале предмета «химия») : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Пажитнева Екатерина Вадимовна; Татарский гос. гум.-пед. ун-т. – Казань, 2006. – 22 с.
339. Пальшкова І. О. Проблема формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи в процесі підготовки у вищій школі [Електронний ресурс] / І. О. Пальшкова // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е-журнал. – 2010. – Вип. 2. – Режим доступу : http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2010_st_17/
340. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Пальшкова Ірина Олександрівна ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 44 с.
341. Паскар В. І. Формування аксіологічної компоненти педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Паскар Вероніка Іванівна ; Бердян. держ. пед. ун-т. – Бердянськ, 2010. – 269 с.
342. Пастир Ю. І. Підготовка майбутнього вчителя до соціалізації молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і

методикапрофесійної освіти» / Пастир Юлія Іванівна ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2010. – 20 с.
343. Педагогічний експеримент: Навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ. / Євдокимов В., Агапова Т., Гавриш І., Олійник Т.– Харків: ОВС, 2001. – 148 с.
344. Педагогічна майстерність учителя : навч. посіб. / за ред. проф. В. М. Гриньової, С. Т. Золотухіної. – Харків : «ОВС», 2006. – 224 с.
345. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — 349 с.
346. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс] / Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи. – Режим доступу : http://education-ua.org/ua/ekskurs/356-pedagogichna-konstitutsiya-evropi
347. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед.думка, 2001. – 516 с.
348. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. –Ростов-на-Дону. : Феникс, 1996. – 512 с.
349. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Петухова Любов Євгенівна ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 40 с.
350. Пінчук Н. І. Зміст і складові психологічної підготовки керівників та персоналу освітніх організацій до роботи з обдарованими дітьми в умовах післядипломної педагогічної освіти / Н. І. Пінчук // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.: А.С.К., 2012. – Т. I – Вип. 33. – С. 90–94.
351. Пихтар М. П. Розвиток математичних здібностей школярів у діяльності Малої академії наук : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методиканавчання (математика)» / Пихтар Микола Петрович ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2011. – 20 с.
352. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пєхоти. – К. : Вид-во А.С.К., 2003 – 240 с.
353. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / К. К. Платонов; 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
354. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
355. Плахотнюк Н. П. Сутність, зміст та структура готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності / Н. П. Плахотнюк – Наукові праці. Сер.: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – Ч. I (5) – С. 153-159.

356. Плєшкова Н. В. Організація навчального діалогу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Плєшкова Наталія Володимирівна ; Ін-т вищ. освіти Нац. акад. пед. наук України. – К., 2011. – 282 с.
357. Повышение квалификации педагогических кадров / под ред. И. Ф. Жерносека, М. Ю. Красовицкого, С. В. Крисюка. – К. : Освіта, 1992. – 190 с.
358. Подвигина Е. А. Педагогические условия формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности [Електронний ресурс] / Е. А. Подвигина // Вопросы современной науки и практики. – 2011. – № 4. – С. 204–207. – Режим доступу : http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2011/04/28.pdf
359. Поденко А. В. Розвиток організаторських здібностей особистості в підлітковому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Поденко Антон Володимирович ; ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2007. – 20 с.
360. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для студ. пед. вузов / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
361. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підруч. [для студ. ВНЗ] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – [Вид. 2-е, доп. і перероб.] – К. : Каравела, 2008. – 351 с.
362. Поліщук В. Післядипломна освіта вчителів Німеччині / В. Поліщук // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Сер. Педагогіка і психологія / гол. ред. Г. Терещук ; редкол.: В. Кравець, В. Мадзігон [та ін.]. – Тернопіль : ТДПУ, 1998. – № 3. – С. 109–112.
363. Поліщук Л. П. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в Англії в умовах Євроінтеграції : метод. посіб. / Л. П. Поліщук – Житомир, 2010. – Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 122 с.
364. Полозенко О. В. Психологічні детермінанти готовності майбутніх фахівців аграрної галузі до професійної діяльності [Електронний ресурс] / О. В. Полозенко // Теорія і методика професійної освіти: реалії та перспективи XXI століття. – Режим доступу : http://elibrary.nubip.edu.ua/9964/3/o.polozenko_st_nubip.doc.pdf
365. Полторацька В. В. Категорії «комунікативні уміння» і «комунікативність» у педагогіці спілкування / В. В. Полторацька // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Суми, 16-17 квітня 2008 р.) – Суми, ВТД «Університетська книга», 2008. – С. 343-344.
366. Полторацька В. В. Професійна підготовка магістрантів у процесі науково-педагогічної практики у ВНЗ / В. В. Полторацька // Наука і соціальні проблеми суспільства: освіта, культура, духовність: Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 20–21 травня 2008 р.); Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2008. – Ч.1. – С. 62 – 64.

367. Полторацька В В. Контроль і оцінювання навчальних досягнень студентів в умовах модульно-рейтингової системи навчання / В. В. Полторацька // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 3. – С. 133–136.
368. Поляков В. М. О втором этапе Болонского процесса / В. М. Поляков // Наукові записки НДДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 3. – С. 51–54.
369. Полякова Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности : моногр. / Е. С. Полякова. – 2-е изд., испр. – Минск : БГПУ, 2005. – 195 с.
370. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
371. Пономаренко Т. О. Теоретичні засади культуровідповідного управління дошкільною освітою : монографія / Т. О. Пономаренко; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2008. – 272 с.
372. Попович Н. Є. Критерії розвитку готовності до самоосвіти особистості майбутнього вчителя / Н. Є. Попович // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 4. – кн. 1. – С. 367–376.
373. Попович Н. М. Професійно-особистісний досвід вчителя музики як основа його фахової компетентності / Н. М. Попович // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2012. – Вип. 16. – С. 104–107.
374. Прибора Т. О. Особливості роботи з обдарованими дітьми у навчальному процесі / Т. О. Прибора // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер.: Пед. науки / Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2010. – Вип. 186, ч. 1. – С. 118–122.
375. Примакова В. В. Методологічний аспект розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів / В. В. Примакова // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 21. – С. 86–91.
376. Примакова В. В. Підготовка вчителів у післядипломній освіті до формування в молодших школярів наукової картини світу : моногр. / В. В. Примакова. – Херсон : Херсон. акад. неперерв. освіти, 2012. – 191 с
377. Присенко М. О. Проблеми становлення та розвитку стандартизації вищої освіти в Україні / М. О. Присенко // Проблеми освіти : наук. зб. / кол. авт. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2007. – Вип. 54. – Спецвип. 1.– С. 10–26.
378. Присяжнюк Ю. С. Розвиток методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Присяжнюк Юлія Сергіївна ; ДВНЗ «Ун-т менедж. Освіти» НАПН України. – К., 2010. – 20 с.

379. Приходько Т. П. Формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності в процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Приходько Тетяна Павлівна ; Класичний приватний ун-т. – Запоріжжя, 2009. – 20 с.
380. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Пріма Раїса Миколаївна ; ДЗ «Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». – Одеса, 2010. – 42 с.
381. Про вищу освіту : Закон України [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
382. Про післядипломну освіту : Проект Закону України [Електронний ресурс] / МОН України – Режим доступу : http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1402407744/
383. Про затвердження національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс] / Кабінет Міністрів України. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п
384. Прокопенко І. Ф. Розвиток інноваційної педагогічної освіти як пріоритетний напрям модернізації національних систем підготовки освітянських кадрів у XXI ст. / І. Ф. Прокопенко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 1. – С. 48–55.
385. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків : Колегіум, 2013. – 364 с.
386. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. – К. : ДАККО, 1998. – 176 с.
387. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н. Г. Протасова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 31 с.
388. Професійний розвиток вчителя в XXI столітті та українські реалії післядипломної педагогічної освіти : (за результатами віртуального «круглого столу») [Електронний ресурс] / Освітня політика // Освітня політика : портал громадських експертів – Режим доступу : http://education-ua.org/ua/draft-regulations/213-profesijnij-rozvitok-vchitelya-v-khkhi-stolitti-ta-ukrajinski-realiji-pislyadiplomnoji-pedagogichnoji-osviti-za-rezultatami-virtualnogo-kruglogo-stolu
389. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції : дис. … канд. пед наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методикапрофесійної освіти» / Проценко Олена Борисівна. – К., 2009. – 251 с.
390. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі : метод. посіб. / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова

та ін.; за ред. О. Л. Музики. – Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 146 с.
391. Психологія здібностей : навч. посіб. / Г. І. Кагальняк, Г. О. Шулдик, Б. А. Якимчук, Л. А. Данилевич; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – К. : Наук. світ, 2001. – 76 с.
392. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Изд. центр «Академия», 1996. – 416 с.
393. Психология одаренности. От теории к практике / А. А. Адаскина [и др.] ; под ред. Д. В. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 80 с.
394. Психология : Словарь / сост. Л. А. Карпенко, под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
395. Пуховська Л. П. Професійний розвиток учителів у світовому та європейському освітньому просторі: ступінь магістра / Л. П. Пуховська // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 16–19.
396. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти / Людмила Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 97–106.
397. Пуховська Л. П. Перспективи формування світового освітнього простору в XXI столітті / Л. П. Пуховська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – Вип. 13. – С. 16-18.
398. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М.: Магистр, 2003. – 95 с.
399. Радзіховська Л. М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів математики до роботи з обдарованими учнями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Радзіховська Лариса Миколаївна ; Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2009. – 20 с.
400. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого учителя : моногр. / В. В. Радул. – К. : Вища школа, 1997. – 269 с.
401. Рапацевич Е. С. Педагогика : Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
402. Реализация Болонского процесса в странах Tempus (2012 г.) – 2012. – Вып. 9. – 90 с.
403. Ренар Ж. Афоризми / Жюль Ренар // Всесвіт. – 1978. – № 9. – С. 237.
404. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / В. В. Рибалка ; Ін-т змісту і метод. навч. – Київ : ІЗМН, 1996. – 236 с.
405. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : моногр. / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 442 с.
406. Розвиток освіти дорослих в України (друга половина XX ст. – початок XXI ст: моногр. / за ред. С. О. Сисоєвої ; НаПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НаПН України. – К. : ТОВ. ВД «Екмо», 2010. – 420 с.

407. Романова С. М. Коучинг як нова технологія в професійній освіті / С. М. Романова // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, психологія. – 2010. – № 3. – С. 83–87.
408. Россолимо Г. И. Психологические профили / Григорий Иванович Россолимо. – СПб., 1910. – С. 153 – 160.
409. Рощіна С. М. Формування професійної готовності майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей до роботи з обдарованими старшокласниками : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Рощіна Сніжана Миколаївна ; Черніг. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2012. – 20 с.
410. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
411. Русин Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими дітьми в сучасній школі / Г. Русин // Гірська школа українських Карпат. – 2013. – № 10. – С. 163–165.
412. Руссол В. М. Дидактичні основи оптимізації змісту післядипломної освіти педагогічних працівників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Руссол Вячеслав Михайлович ; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2000. – 21 с.
413. Рябова З. В. Моделювання та проектування як ефективні засоби забезпечення якості надання освітніх послуг [Електронний ресурс] / Рябова З. В. // Теорія та методика управління освітою. – 2012. – № 8 – С. 1-15. — Режим доступу : http://tme.umo.edu.ua/docs/8/22.pdf
414. Рыженькова С. Г. Одаренность школьника: педагогические и психологические аспекты проблемы / С. Г. Рыженькова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 4 (8). – С. 12–19.
415. Савенков А. Ранне развитие и обучение [Електронний ресурс] / А. Савенков // Школьный психолог. – 2010. – № 2. – Режим доступу : http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=201000210
416. Савенков А. И. Одаренный ребенок дома и в школе / А. И. Савенков. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 272 с.
417. Савченко О. Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти / О. Я. Савченко // Дошкільне виховання. – 2000 – № 11. – С. 4–5.
418. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / О. Я. Савченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 1 (28). – С. 36–50.
419. Савчин М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності / М. Савчин, М. Студент // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 137–146.
420. Сагуйченко В. В. Післядипломна освіта у проблемному полі філософії освіти / В. В. Сагуйченко // Грані : науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах. – 2012. – № 9. – С. 59–62.

421. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок [Електронний ресурс] / Т. А. Садова. – Режим доступу : http://vuzlib.com/content/view/331/84/
422. Садыкова О. А. Формы и методы работы с одаренными детьми в урочной и внеурочной деятельности [Електронний ресурс]/ О. А. Садыкова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Режим доступу : http://festival.1september.ru/articles/593595/
423. Саитова Д. А. Проблемы педагогического образования в современной Германии : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Саитова Диляра Адегамовна. – М., 2005. – 23 с.
424. Сатирос А. В. Использование технологии индивидуализации обучения в системе дополнительного образования [Електронний ресурс]/ А. В. Сатирос. – Режим доступу : http://www.testsoch.com/ispolzovanie-texnologii-individualizacii-obucheniya-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya/
425. Саюк В. І. Теоретичні засади якості підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти / В. І. Саюк // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне : РДГУ, 2013. – Вип. 7 (50). – С. 162-166.
426. Сбруєва А. А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєва // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – Вип. 37. – С. 38–42.
427. Свердлова Т. Г. Становлення системного підходу як методологічного засобу вітчизняної педагогіки / Т. Г. Свердлова // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2012. – Вип. 3 (46). – 2012. – С. 14–18.
428. Свистун В. Готовність до професійної діяльності педагога аграрного ВНЗ / В. Свистун, Т. Мельничук // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 53–60.
429. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 255 с.
430. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. / Г. К. Селевко. – Т. 1. – М. : Народное образование, 2005. – 552 с.
431. Семенець Л. М. Змістовий аналіз професійної готовності майбутніх учителів математики / Л. М. Семенець // Проблеми освіти. – 2009. – Вип. 61. –С. 96–100.
432. Семенова Р. О. Теоретико-методологічні основи розробки системи підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю / Р. О. Семенова, Д. К. Корольов // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т. VI. Психологія обдарованості. – 2013. – Вип. 9. – С. 7–46.

433. Семиченко В. Проблема формування готовності студентів і викладачів до інноваційної діяльності / В. Семиченко, М. Артюшина // Психологія і особистість. – 2012. – № 2. – С. 54–67.
434. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю. В. Сенько. – М. : Академия, 2000. – 240 с.
435. Сенько Ю. В. Педагогика понимания : учеб. пособие для слушателей системы доп. проф. пед. образования. – М. : Дрофа, 2007. – 189 с.
436. Сидоренко В. Підготовка магістрів з педагогічних спеціальностей: реальність та проблеми / В. Сидоренко // Освіта. – 2004. – № 29 (15-22 травня).
437. Сидоренко В. В. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : автореф. дис… д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Сидоренко Вікторія Вікторівна ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2013. – 42с.
438. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Синенко Світлана Іванівна. – К., 2002. – 183 с.
439. Синергетика в психологии профессионального развития : сб. науч. трудов / под ред. Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург : Рос. гос. проф-пед. ун-т, 2004. – 122 с.
440. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
441. Сисоєва С. О. Неперервна освіта в умовах полікультурного глобалізованого світу / С. О. Сисоєва // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. – К. : ЕКМО, 2009. – Вип. 4. – С. 162–168.
442. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : моногр. / С. О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 214 с.
443. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова / АПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. – Київ – Маріуполь: 2010. – 299 с.
444. Сисоєва С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України – К. : ВД ЕКМО, 2011. – 368 с.
445. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : моногр. / С. О. Сисоєва. – К. : ТОВ Виробниче підприємство «Едельвейс», 2014. – 404 с.
446. Сігаєва Л. Роль сучасних інформаційних технологій у навчанні дорослих / Л. Сігаєва // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 6. – С. 245–254.

447. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М. : Издательский центр Академия, 2003. – 192 с.
448. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе // Сов. педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76–84.
449. Слободенюк Л. І. Система психолого-педагогічного пошуку обдарованих дітей / Л. І. Слободенюк // Психолог. – 2003. – № 8 (56). – С. 4–5.
450. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
451. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. – К. : УДЦССМ, 2000. – 260 с.
452. Словник української мови : в 11 тт. / АН УРСР. Ін-т мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970–1980.
453. Сманцер А. П. Преемственность в системе непрерывного образования : Метод. рекомендации для студ. пед. отделений ун-та / А. П. Сманцер. – Минск : Ротапринт БГУ, 1991. – Ч. 1. – 40 с.
454. Смирнова С. А. Гуманистическая направленность как профессионально значимая характеристика личности педагога, работающего с одаренными детьми / С. А. Смирнова // Одаренный ребенок. – 2010. – № 4. – С. 52–55.
455. Смирнова С. А. Программа повышения квалификации учителя, работающего с одарёнными детьми / С. А. Смирнова // Одарённый ребёнок. – 2012. – № 2. – С. 66–76.
456. Смирнова С. А. Штрихи к портрету «Учителя для одаренных» / С. А. Смирнова // Одаренный ребенок – 2011. – № 5. – С. 58–62.
457. Собчак Н. М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Собчак Надія Мирославівна ; Тернопільський держ. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2004. – 20 с.
458. Современное диссертационное исследование по педагогике: Оценка качества : Книга для эксперта. / Н. А. Вершинина, Н. И. Загузов, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына – Саратов : Саратов. гос. соц.-экон. ун-т, 2006. – 288 с.
459. Соколовська А. П. Діяльність закладів післядипломної освіти з удосконалення педагогічного процесу в загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Соколовська Антоніна Павлівна ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2000. – 19 с.
460. Солдунова Л. Ю. Из истории повышения квалификации учителей в дореволюционной России / Л. Ю. Солдунова // Современные ценности и эффективность моделей образовательных систем : материалы Междунар. науч.-прак. конф. 1–3 марта 2006 года. – Новосибирск, 2006. – С. 147–150.

461. Соломчук П. Запровадження діагностики та рівневого оцінювання педагогічних працівників до роботи з обдарованими дітьми / П. Соломчук // Нова педагогічна думка. – 2007. – № 4.– С. 17–20.
462. Сомбаманія Г. М. Формування науково-дослідницької культури магістрів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Сомбаманія Ганна Миколаївна ; Республіканський вищий навч. заклад «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта). – Ялта, 2010. – 22 с.
463. Сорока М. Б. Використання методу контент-аналізу при створенні автоматизованих інформаційних систем / М. Б. Сорока, Н. В. Танатар // Бібліотека. Наука. Культура. Інформація : Наукові праці НБУВ.– 1998. – Вип. 1. – С. 318–322.
464. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти на андрагогічних засадах / Т. М. Сорочан, О. М. Рудіна // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Розвиток післядипломної педагогічної освіти України в умовах інтеграції» (11–12 квітня 2007 року). – Донецьк, 2007. – С. 132–139.
465. Союз обдарованої молоді України: Офіційний сайт : Електронний ресурс : [режим доступу] :http://som.org.ua/
466. Становление системных идей в науке и философии : сб. ст. / отв.ред. И. В. Блауберг, В.Н. Садовский. – М. : ВНИИСИ, 1980. – 81 с.
467. Стась М. І. Методика формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (образотворче мистецтво)» / Стась Мелінда Іванівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 20 с.
468. Стивенс С. Психологическая теория измерений / Стивенс С. – М.:Политиздат, 1966. – 164 с.
469. Суббето А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Суббето. – СПб.–М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006 – 72 с.
470. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105–111
471. Сухомлинська О. В. Розвиток особистості і освіта: історичний вимір / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. Наук.-теорет. та інформаційний журнал. – 2008. – № 2. – С. 15–26.
472. Сучасні технології освіти дорослих : посіб. / [авт. кол.: О. В. Аніщенко, Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва та ін.]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 182 с.
473. Сущенко Л. О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» /

Сущенко Лариса Олександрівна ; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менеджменту освіти» АПН України. – К., 2009. – 20 с.

474. Тадеєв П. О. Обдарованість і творчість особистості: американський підхід : монографія / П. О. Тадеєв. – Т. : Навч. кн. – Богдан, 2008. – 240 с.
475. Тарасова Г. В. Организационно-педагогические условия развития готовности учителя к работе с одаренными детьми : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, истории педагогики и образования» / Тарасова Галина Викторовна ; ГОУ ВПО «Казанский государственный педагогический университет». – Казань, 2005. – 20 с.
476. Татаренко М. Г. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами театрального мистецтва в умовах дозвілля : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітньої діяльності» / Татаренко Марина Геннадіївна ; Київ. нац. ун-т культури і мистец. – К., 2006. – 21 с.
477. Теория установки и актуальные проблемы психологии / ред.: Ш. А. Надирашвили ; Академия наук Грузинской ССР, ин-т психологии им. Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1990. – 304 с.
478. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов ; [ред.-сост., авт. вступ. ст. и коммент.: Н. С. Лейтес, И. В. Равич-Щербо]. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1985. – 329 с.
479. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Наука, 1961. – 312 с.
480. Тесленко В. В. Проблеми розвитку обдарованості в історії та теорії педагогіки / В. В. Тесленко // Шлях освіти. – 2012. – № 4. – С. 32–35.
481. Теслюк В. Обдарована дитина: розпізнати, зрозуміти, підтримати / В. Теслюк // Інформаційне забезпечення виховного процесу. – 2013. – № 10. – С. 91–98.
482. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2012. – 390 с.
483. Титаренко І. О. Післядипломна освіта вчителя початкових класів в системі методичної роботи загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Титаренко Інна Олегівна ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 22 с.
484. Тищенко В. М. Викладач вищої школи: феномен професії / В. М. Тищенко. – Львів : Сполом, 2006. – 398 с.
485. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : моногр. / Н. О. Ткачова. – Луганськ : Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка ; Харків : Каравела, 2006. – 301 с.
486. Тоффлер Э. Футуршок / Э. Тоффлер. – СПб. : Лань, 1997. – 464 с.
487. Тряпицын А. В. Проблемы конструирования содержания последипломного образования педагогических кадров / А. В. Тряпицын // Человек и образование. – 2008. – № 3 (16) – С. 15–18.

488. Туріщева Л. В. Особливості роботи з обдарованими дітьми / Л. В. Туріщева. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 122 с.
489. Улановский А. М. Коучинг с оглядкой на науку: практики позитивной жизни / А. М. Улановский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – № 4. – С. 59–80.
490. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
491. Ушаков Е. В. Введение в философию и методологию науки : учебник / Е. В. Ушаков. – М. : Экзамен, 2005. – 528 с.
492. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности : [моногр.] / Д. В. Ушаков ; РАН, Ин-т психологии. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2011. – 464 с.
493. Ушатикова И. И. Подготовка будущих учителей к работе с одаренными школьниками : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, истории педагогики и образования» / Ушатикова Ирина Игоревна ; ГОУ ВПО Татарский гос. гум.-пед. ун-т. – Казань, 2006. – 22 с.
494. Ушмарова В. В. Магістерський ступінь у Європейських та Національній рамках кваліфікацій: аналіз дескрипторів / В. В. Ушмарова // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. – Вип. 40. – С. 224–234.
495. Ушмарова В. В. Проблеми і перспективи підготовки магістрів педагогіки початкової освіти / В. В. Ушмарова // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи : зб. наук. праць. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – Т. 1. – С. 281–287.
496. Ушмарова В. В. Сучасні тенденції формування готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними та обдарованими учнями / В. В. Ушмарова // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014 – Вип. 42. – С. 141–148.
497. Ушмарова В. В. Історична ретроспектива теоретичних поглядів на проблему здібностей / В. В. Ушмарова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 2 (46). – С. 173–181.
498. Ушмарова В. В. Наступність як принцип формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної освіти / В. В. Ушмарова // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. – Хмельницький: ХГПА, 2015. – Вип. 19. – С. 187–191.
499. Ушмарова В. В. Эволюция социокультурного феномена «последипломное педагогическое образование» / В. В. Ушмарова // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – М., 2014. – № 5. – Т. 2. – С. 113–120.
500. Ушмарова В. В. Системний підхід у дослідженні готовності магістрів до викладання педагогічних дисциплін / В. В. Ушмарова // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон: ХДУ, 2013. – Вип. 63. – С. 362–367.

501. Ушмарова В. В. Готовність магістрів до викладання як об’єкт контент-аналізу / В. В. Ушмарова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – 2013. – № 10 (9269). – Ч. ІІІ. – С. 203–211.
502. Ушмарова В. В. Проблема понятійної тріади «компетентність – компетенція – готовність» // Новий колегіум. – 2013. – № 2. – С. 61–66.
503. Ушмарова В. В. Підготовка вчителів до роботи в 1–4 класах, працюючих за всеукраїнським науково-педагогічним проектом «Інтелект України» / Є. Бачинська, В. Ушмарова, А. Седеревічене // Рідна школа. – 2013. – № 10 (жовтень). – С. 69–74.
504. Ушмарова В. В. Суб’єктність як методологічний принцип формування готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями / В. В. Ушмарова // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – Вип. 1. – С. 361–369.
505. Ушмарова В. В. Комунікативна культура як складова особистісної готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями / В. В. Ушмарова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць – Запоріжжя : КПУ, 2015. – Вип. 41 (94). – С. 475–483.
506. Ушмарова В. В. Методологічні основи вдосконалення готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями в системі післядипломної педагогічної освіти / В. В. Ушмарова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць – Запоріжжя : КПУ, 2015. – Вип. 42 (95). – С. 390–397.
507. Ушмарова В. В. Учитель для способных и одаренных детей: из опыта подготовки в Украине / В. В. Ушмарова // Методология и стратегии развития современного образования : сб. науч. трудов – Минск : Нац. ин-т образования, 2016. – Ч. 3. – С. 738–742.
508. Ушмарова В. В. Інноваційні форми підвищення рівня готовності учителів до роботи зі здібними та обдарованими учнями / В. Ушмарова, Є. Бачинська // Рідна школа. – 2016. – № 4 (квітень). – С. 70–75.
509. Ушмарова В. В. Формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної освіти до роботи з обдарованими учнями: обґрунтування закономірностей і принципів / В. В. Ушмарова // Рідна школа. – 2016. – № 5–6 (травень–червень). – С. 30–33.
510. Ушмарова В. В. Практика реалізації коуч-технології у процесі формування готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями / В. В. Ушмарова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць – Запоріжжя : КПУ, 2016. – Вип. 48 (101). – С. 241–247.
511. Ушмарова В. В. Обґрунтування закономірностей і принципів формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної освіти / В. В. Ушмарова // Наукові записки

Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. праць – Бердянськ : ФО-П Ткачук О. В., 2016. – Вип. 1. – С. 279–285.

512. Ушмарова В. В. Науково-методична система неперервного формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями / В. В. Ушмарова // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць – Харків : Видавець Рожко С. Г., 2016. – Вип. 53. – С. 241–250.
513. Ушмарова В. В. Професійна підготовка магістрантів у процесі науково-педагогічної практики у ВНЗ // Наука і соціальні проблеми суспільства: освіта, культура, духовність : Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 20–21 травня 2008 р.). – Харків : Харківський нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2008. – Ч. 1. – С. 62–64.
514. Ушмарова В. В. Організація науково-дослідницької діяльності студентів (із досвіду роботи кафедри теорії і методики професійної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди) / І. В. Гавриш, В. В. Ушмарова // Науково-методичні основи планування й організації роботи кафедр : Матеріали наук.-практ. семінару деканів і завідувачів кафедр (м. Харків, 21 січня 2011 р.). – Харків, 2011. – С. 110–118.
515. Ушмарова В. В. Розвиток мислення студентів як основа сучасної професійної освіти / В. В. Ушмарова // Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів : Матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 27 квітня 2011 р.). – ХНМУ, 2011. – Вип. 5. – С. 211–217.
516. Ушмарова В. В. Самоосвітня діяльність майбутніх магістрів освіти як умова їх професійного становлення / В. В. Ушмарова // Rozwój nauk humanistycznych. Problemy i perspektywy: Materialy miedznar. Nauk.-prakt. Konf. (Katowice, 28–30 wrzesień 2012 r.) – Katowice: Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2012. – Str. 10-12.
517. Ушмарова В. В. Магістерський рівень у Європейських та Національній рамках кваліфікацій / В. В. Ушмарова // Модернізація загальної та професійної освіти в умовах глобального світу : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 22–23 березня 2013 р.) – Запоріжжя : КПУ, 2013. – С. 272–275.
518. Ушмарова В. В. Дескрипторы магистерского уровня в Европейских и Национальной квалификационных рамках / В. В. Ушмарова // Преподаватель высшей школы в XXI веке : Материалы 10-й Юбилейной междунар. науч.-практ. Интернет-конф. (г. Ростов-на-Дону, 29 мая 2013 г.). – Ростов-на-Дону : Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2013. – Сб. 10. – С. 47–51.
519. Ушмарова В. В. Проблеми і перспективи підготовки вчителів початкової школи у магістратурі / В. В. Ушмарова // Формування та розвиток компетентності вчителя початкової школи в умовах упровадження Державного стандарту початкової загальної освіти : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 24–25 квітня 2013 року). – Харків : ХАНО, 2013. – С. 68–73.
520. Ушмарова В. В. Загальнонауковий і конкретнонауковий рівні методології дослідження процесу підготовки магістрів початкової освіти /

В. В. Ушмарова // Методологія сучасних наукових досліджень : Матеріали X наук.-практ. конф. молодих учених (м. Харків, 24–25 жовтня 2013 р.). – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. – С. 102-103.

521. Ушмарова В. В. Тенденції у модернізації післядипломної педагогічної освіти / В. В. Ушмарова // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 4–5 березня 2014 р.). – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – Т. 1. – С. 105–108.
522. Ушмарова В. В. Післядипломна підготовка вчителів у контексті неперервної освіти / В. В. Ушмарова // Українська освіта і наука в XXI столітті: погляд молоді : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених (м. Харків, 22–23 травня 2014 р.). – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – С. 81–82.
523. Ушмарова В. В. Післядипломна педагогічна освіта: сучасний стан і прогнози розвитку / В. В. Ушмарова // 1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи : Матеріали Міжнар. наук. конф. (м. Київ, 22 травня 2014 р.). – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 138–144.
524. Ушмарова В. В. Непрерывное профессиональное образование педагога: постдипломный этап / В. В. Ушмарова // Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития : Материалы 12-й Междунар. конф. (г. Санкт-Петербург, 30 мая – 1 июня 2014 г.). – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2014. – Вып. 12. – Ч. I. – С. 177–179.
525. Ушмарова В. В. Совершенствование подготовки учителей начальных классов к работе со способными и одаренными учащимися / В. В. Ушмарова // Развитие одаренности в современной образовательной среде : Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (г. Белгород, 28 октября 2014 г.). – Белгород, Изд-во ООО «ГиК», 2014. – С. 141–145.
526. Ушмарова В. В. Ретроспективний аналіз проблеми здібностей / В. В. Ушмарова // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми 26–27 березня 2015 р.). – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – Т. 1. – С. 393–385.
527. Ушмарова В. В. Міждисциплінарний аналіз феномену наступності / В. В. Ушмарова // Методологія сучасних наукових досліджень : Матеріали XII наук.-практ. конф. молодих учених (м. Харків, 10–11 листопада 2015 р.). – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. – С. 56-58.
528. Ушмарова В. В. Експериментальна програма реалізації науково-методичної системи формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями / В. В. Ушмарова // Інноваційні технології навчання обдарованої молоді : Матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 7–8 грудня 2016 р.) – К. : Ін-т обдарованої дитини, 2016. – С. 60–63.
529. Федоров М. П. Педагогічні умови підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01

«Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Федоров Микола Пантелійович ; ЛДПУ ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 2000. – 21 с.
530. Федорова Н. Ф. Теоретичні основи педагогічного проектування для розвитку обдарованості дитини / Н. Ф. Федорова // Навчання і виховання обдарованої особистості: теорія і практика : зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т обдар. дитини. – К., 2009. – Вип. 2. – С. 189–202.
531. Федорова О. Педагогічні умови професійної підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми // О. Федорова., М. Федоров // Рідна школа. – 2006. – № 1. – С. 24–26.
532. Филиппова Л. Д. Высшая школа США / Л. Д. Филиппова. – М. : Наука, 1981. – С. 226–227.
533. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 341 с.
534. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. – М. : Просвещение, 1968. – 511 с.
535. Фриман Д. Как развить таланты ребенка от рождения до 5 лет / Джоан Фриман ; пер. А. Левитова. – М. : ТОО Центр «ПРО», 1995. – 239 с.
536. Харченко Т. Г. Професійна підготовка вчителів початкової та середньої шкіл у сучасній Франції / Т. Г. Харченко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2007. – Вип. 32. – С. 61-65.
537. Хатюшина А. А. Теория и практика повышения квалификации учителей США (на примере штата Южная Каролина) : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Хатюшина Анна Андреевна ; Рос. гос. социальный ун-т – М., 2009. – 20 с.
538. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Хомич Лідія Олексіївна ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1999. – 38 с.
539. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : [моногр.] / Л. О. Хомич ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К. : Магістр-S, 1998. – 199 с.
540. Хомич Л. О. Педагогічні умови підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. О. Хомич // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Бердянськ : Бердянськ. держ. пед. ун-т, 2013. – С. 26–35.
541. Хомич Л. О. Аксіологічні основи змісту навчання і виховання майбутніх вчителів / Л. О. Хомич // Вища освіта України. – Київ–Кіровоград, 2014. – Тематичний вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». –Т. 1. – № 3. – С. 89–93.
542. Хриков Є. М. Методологічна функція законів та закономірностей педагогічної науки у історико-педагогічних дослідженнях // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон : ХДУ, 2005. – Вип. 40. – С. 37–42.

543. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
544. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Хуторской А. В. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
545. Циба В. Т. Основи теорії кваліметрії: навч. посіб / В. Т. Циба. – К.: ІЗМН, 1997. – 160 с.
546. Чернишов О. Моделювання післядипломної педагогічної освіти на засадах неперерервності професійного розвитку / О. Чернишов, Е. Соф'янц // Рідна школа. – 2011. – № 4/5. – С. 14–18.
547. Чернишова Є. Р. Теорія і практика формування кадрового потенціалу навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Чернишова Євгенія Родіонівна ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2013. – 43 с.
548. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классичесские тексты / Под ред. А. М. Матюшкина – М.: Омега-Л – 368 с.
549. Чорноус В. Творчі здібності особистості: визначення, сутність, структура / В. Чорноус // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 5. – Ч. 1. – С. 82–87.
550. Шадриков В. Д. Вопросы психологической теории способностей / В. Д. Шадриков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – № 3. – С. 41–56.
551. Шадриков В. Д. Идеологические и методологические проблемы изучения профессиональных способностей [Электронный ресурс] / В. Д. Шадриков. – Режим доступа : http://yspu.org/images/0/01/Шадриков_ВД_03.pdf
552. Шадриков В. Д. Теоретические проблемы психологи профессиональных способностей // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. – М. : Институт психологии РАН, 2011. – Вып. 2. – С. 191–207.
553. Шадриков В. Д. Мнемические способности: развитие и диагностика / В. Д. Шадриков, Л. В. Черемошкина. – М. : Педагогика, 1990. – 176 с.
554. Шадриков В. Д. Введение в психологию: способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2002. – 160 с.
555. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 284 с.
556. Шадриков В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности [Електронний ресурс] / В. Д. Шадриков // Сибирский журнал. – 2007. – № 6 (54). – Режим доступу : http://www.kazanmc.ru/inno/1.doc
557. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 320 с.
558. Шадриков В. Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4, № 5. – С. 3–10.

559. Шаповалова Л. И. Становление европейской системы повышения квалификации преподавателей иностранных языков : автореф. дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Шаповалова Лариса Ивановна ; Пед. ин-т ФГБОУ ВПО «Южный федеральный университет» – Ростов-на-Дону, 2007. – 48 с.
560. Швидун В. М. Аналіз поняття «післядипломна педагогічна освіта» в контексті інтеграції освітніх систем / В. М. Швидун // Теорія та практика державного управління. – 2013. – Вип. 3. – С. 98–104.
561. Шемуда М. Г. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов до роботи з обдарованими дітьми : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Шемуда Марина Григорівна. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – 261 с.
562. Штерн В. Умственная одаренность: психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / В. Штерн. – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – 128 с.
563. Штефан Л. А. Організація соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми в Україні: ретроспективний аналіз : моногр. / Л. А. Штефан, Л. С. Григорова. – Х. : Вид-во ХНАДУ, 2013. – 243 с.
564. Щебланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники / Е. И. Щебланова. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 245 с.
565. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология / ред.-сост. А. А. Пископпель, В. Р. Рокитянский, А. П. Щедровицкий. – М. : Школа культурной политики, 1997. – 656 с.
566. Эфроимсон В. П. Генетика гениальности / В. П. Эфроимсон. – М. : Тайдекс Ко, 2002. – 376 с.
567. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.
568. Юрчук Л. М. Стан і тенденції розвитку системи післядипломної педагогічної освіти у Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Юрчук Людмила Миколаївна ; АПН України. Ін-т вищ. освіти. – К., 2003. – 20 с.
569. Яковина А. В. Формування готовності вчителів предметів природничого циклу до роботи з обдарованими учнями в системі діяльності методичних кабінетів : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Яковина Альона Василівна. – Київ, 2012. – 227 с.
570. Abilock D. Librarians and gifted readers / D. Abilock // Knowledge Quest. – 1999. – vol. 27. – p. 30–35.
571. Binet A. Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux / A. Binet, T. Simon // L'Année psychologique. 1905. – vol. 11. – P. 191–244.
572. Boczarova O. Pedagogiczne wsparcie dzieci uzdolnionych w szkołach Polski i Ukrainy / Ołena Boczarova. – Kraków : Oficyna Wydaw. AFM, 2011. – 186 s.
573. Böhmer M. Zentrale und dezentral LFB, Entwickiung, Strukturen / M. Böhmer. – Basel : Belts Vertag, 1983. – 359 p.

574. Cattell R. B. Abilities: Their Structure, Growth, and Action / R. B. Cattell. – Boston, MA: Houghton Mifflin, 1971. – 583 p.
575. Ceci S. J. On intelligence.., more or less: A bioecological treatise on intellectual development / S. J. Ceci. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1990. – 312 p.
576. Center for gifted child development. ECHA-Diploma [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.nadaretnost.net/ECHAdiploma.htm.
577. Cecil N. The art of inquiry : questioning strategies for K-6 classrooms / Nancy Lee Cecil and Jeanne Pfeifer. – 2nd ed. – Winnipeg, MB, Canada : Peguin Publishers, 2011. – 164 p.
578. Cropley A. Preparing Teachers of the Gifted / A. Cropley, J. McLeod // International Review of Education. – 1986. – Vol. 32. – № 2. – P. 125–136.
579. Day S. Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning / S. Day. – London : Falmer Press, 1999. – 239 p.
580. Deirdre K. Differentiating Instruction for Gifted Learners: A Resource for Classroom Teachers [Електронний ресурс] / Kelly Deirdre, Sybelia Lake. – Режим доступу : http://teacherpress.ocps.net/deirdrekelly/files/2012/08/Differentiating-for-Gifted-Learners.pdf
581. Dole J. Reading curriculum for gifted readers: A survey / J. Dole & P. Adams // Gifted Child Quarterly. – 1983. – № 27. – P. 64–72.
582. Duke N. 3.6 minutes per day: The scarcity of international texts in first grade / N. Duke // Reading Research Quarterly. – 2000. – № 35. – P. 202–224.
583. European Inventory – Validation of non-formal and informal learning. 2004. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory/european-inventory-2004
584. Feidhusen J. F. Teachers of the Gifted: Preparation and Supervi-tion / J. F. Feidhusen, J. Hansen // Gifted Education International. – 1988. – Vol. 5. – № 2. – P. 84–89.
585. Florian A. Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum [Електронний ресурс] / A. Florian. – Режим доступу : http://www.opus-bayern.de/uni-augsburg/volltexte/2008/1223/
586. Framework for Qualifications of the European Higher Education Area [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area.
587. Freeman J. Teaching the gifted and talented / J. Freeman // Education Today. – 2004. – № 54. – P. 17–21.
588. Freeman J. The long-term effects of families and educational provision on gifted children / J. Freeman // Educational and Child Psychology. – 2013. – № 30 (2). – P. 7–17.

589. Gardner H. Intelligence Reframed : Multiple Intelligences for the 21-st Century / Howard Gardner. – New York : Basic Books, 1999. – 292 p.
590. Gentry M. Promoting student achievement and exemplary classroom practices through cluster grouping: A research-based alternative to heterogeneous elementary classrooms / M. Gentry. – Storrs, CT : The National Research Center on the Gifted and Talented, 1999. – 73 c.
591. Gold M. J. Teachers and Mentors / M J. Gold // The Gifted and Talented: Their Education and Development / Passow A. H. (Ed.). – Illinois, Chicago, 1979. – P. 272-288.
592. Goldberg M. L. Issues in the Education of Gifted and Talented Children. P. II. / M. L. Goldberg // Roeper Review. – 1986. – Vol. 9. – № 1. September. – P. 43–50.
593. Halstead J. Some of my best friends are books / J. Halstead ; 2nd ed. – Dayton, OH : Ohio Psychology Press, 2002. – 527 p.
594. Inservice Training and Educational Development: As International Survey / D. Hopkins (ed.). – London, Sydney, Dover, New Hampshire : Croom Helm, 1986. – 334 p.
595. International Standard Classification of Education. ISCED, 2011 / UNESCO. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf
596. Kennedy M. "The Smokescreen of Meritocracy": Elite Education in Ireland and the Reproduction of Class Privilege / M. Kennedy, M. J. Power // Journ. for Critical Educational Policy Studies. – 2012. – Vol. 8. – № 2. – 225 p.
597. Kingore B. Assessment: Time-saving procedures for busy teachers [Електронний ресурс]. – 3rd ed. / B. Kingore. – Austin TX : Professional Associates Publishing, 2002. – Режим доступу : http://www.bertiekingore.com/assessment.htm
598. Kingore B. Gifted kids, gifted characters, & great books / B. Kingore // Gifted Child Today. – 2001. – № 24 (1). – P. 30–32.
599. Kulik J. Ability grouping and gifted students / J. Kulik & C. Kulik // Handbook of gifted education / N. Colangelo & G. Davis, Eds.. – 2nd ed. – Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1996. – P. 178–196.
600. Kunert K. Zur erwachsenenpadagogischen Profilierung der Lehrerfortbildung / K. Kunert // Erwachsenenbildung im Kontext. Beitrage zur grenzuberschreitenden Konstituierung einer Disziplin : Gunther Dohmen zum 65 Geburtstag / M. Friedenthal-Haase, J. Reischmann, H. Tietgens & N. Vogel (Hrsg.). – Bad Heilbrunn (Oberbayern) Klinkhardt Verlag, 1991. – S. 426–438.
601. Mackintosh N. J. IQ and Human Intelligence / N. J. Mackintosh. – Oxford University Press, 1998. – 419 p.
602. Miller R. Caring for New Life: Essays on Holistic Education / Ron Miller. – NY : Psychology Press, 2000. – 136 p.
603. Polette N. Gifted books, gifted readers / N. Polette. – Englewood, CO : Libraries Unlimited, Inc., 2000.
604. Polette N. Non fiction in the primary grades / N. Polette. – Marion, IL : Pieces of Learning, 2001.

605. Renzulli J. A guidebook for evaluating programs for the gifted / J. Renzulli. – N.Y., 1975. – 245 p.
606. Seeley K. R. Competencies for Teachers of Gifted and Talented Children // Journal for the Education of the Gifted. – 1979. – Vol. 3. – № 1. – P. 7–13.
607. Simonton D. K. The eminent genius in history: The critical role of creative development / D. K. Simonton // Gifted Child Quarterly. – 1978. – Vol. 22 (2). – P. 187–195.
608. Sisk D. Teaching The Gifted and Talented Teachers: A Training Model / D. Sisk // Gifted Child Quarterly. – 1975. – Vol. 19. – № 1. Spring. – P. 81-88.
609. Spearman C. The abilities of man : Their Nature and Measurement / C. Spearman. – New York: Macmillan And Company., Limited, 1927. – 484 p.
610. Sternberg R. The concept of "giftedness": A pentagonal implicit theory / R. Sternberg // The origins and development of high ability. – Chichester : Willey (Ciba Foundation Symposium), 1993. – P. 5–16.
611. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_en.pdf.
612. Uschmarova V. V. Die Evolution des soziokulturellen Phänomens «Lehrerfortbildung» in der Ukraine / V. V. Uschmarova // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнк, 2015. – Вип. 18. – С. 17–22.
613. Ushmarova V. V. Coaching technologies in the system of post-graduates studies / V. V. Ushmarova // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – Вип. 43. – С. 247–258.
614. Ushmarova V. V. Continuing vocational education of teachers: postgraduate level / V. V. Ushmarova // Lifelong learning: Continuous education for sustainable development; Pushkin LSU, Res. Inst. soc.-econ. and ped. problems of contin. educ. – Vol. 12. – SPb. : Pushkin LSU, 2014. – Pt. I. – P. 160–162.

Додаток А

ЗАТВЕРДЖУЮ Ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди І.Ф. Прокопенко _____ «___» _____ 2016 р.		Система управління якістю ХНПУ імені Г.С. Сковороди **ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ** **РОБОТА З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ**	УХВАЛЕНО Вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди протокол № __ від __ _____2016 р..

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Робота з обдарованими дітьми

(назва навчальної дисципліни)

освітнього рівня спеціаліст

(назва освітнього рівня)

галузі знань 0101 Педагогічна освіта

(шифр і назва галузі знань)

спеціальності 7.01010201 Початкова освіта

(код і назва спеціальності)

Шифр за навчальним планом _____

Харків – 2016

Розробники програми: **к. п. н., доц. Ушмарова В. В.**

Рецензенти: **д. п. н., проф. Гриньова В. М.**
д. п. н., проф. Золотухіна С. Т.

Обговорено та рекомендовано до затвердження вченою радою факультету початкового навчання
протокол від. «____»__2016 р. № ___

Голова ради _____ (проф. Довженко Т.О.)
(підпис) (прізвище та ініціали)

Схвалено науково-методичним центром організації навчального процесу

Директор _____ (Ольховський Є.О.)
(підпис) *(прізвище та ініціали)*

1. Пояснювальна записка

Програма нормативної навчальної дисципліни **«Робота з обдарованими дітьми»** складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки студентів освітнього рівня «спеціаліст» галузі знань 0101 «Педагогічна освіта» за спеціальністю 7.01010201 «Початкова освіта».

Предметом вивчення навчальної дисципліни є теорія і методика організації роботи вчителя початкової школи з обдарованими учнями.

Міждисциплінарні зв'язки: вивчення навчальної дисципліни «Робота з обдарованими дітьми» логічно пов'язане з такими курсами: «Загальні основи педагогіки», «Теорія та методика виховання», «Дидактика», «Педагогічні технології в школі», «Психологія», «Основи психодіагностики» та ін.

Мета та завдання навчальної дисципліни

Метою викладання навчальної дисципліни «Робота з обдарованими дітьми» є формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Робота з обдарованими дітьми» є:

- формування у майбутніх учителів початкової школи позитивної мотивації та ціннісної орієнтації до роботи з обдарованими учнями;
- систематизація та поглиблення методологічних, теоретичних, методичних знань майбутніх учителів початкової школи щодо роботи з обдарованими учнями;
- опанування студентами комплексом умінь здійснення професійної діяльності з обдарованими учнями початкової школи;
- розвиток рефлексивності та професійно-особистісних якостей, важливих у діяльності з обдарованими учнями початкової школи.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати:

методологічні підходи до освіти обдарованих учнів; методи психодіагностики обдарованості; основні сучасні теорії обдарованості; зміст і співвідношення понять "задатки", "здібності", "обдарованість", "талант", "геніальність"; види обдарованості; структура обдарованості; індивідуально-психологічні особливості обдарованих дітей; ознаки і прояви обдарованості; критерії і методи виявлення обдарованості; чинники розвитку обдарованості; принципи навчання обдарованих учнів; сучасні технології навчання і виховання обдарованих учнів; сучасні форми і методи навчання і виховання обдарованих учнів;

вміти:

аналізувати психолого-педагогічні джерела з проблеми обдарованості; здобувати, поповнювати і поглиблювати свої знання про обдарованість; вивчати особистість обдарованого учня і себе; прогнозувати, передбачати розвиток обдарованої дитини; планувати навчальний процес відповідно до цілей, закономірностей і принципів навчання обдарованих учнів, оптимальних форм, методів, прийомів професійної діяльності з обдарованими учнями; моделювати цілі, завдання, зміст, засоби навчально-виховного процесу у відповідності до індивідуальних особливостей обдарованих учнів; обирати доцільні технології, форми, методи роботи з обдарованими учнями; відбирати і дозувати навчальний матеріал; оптимально керувати процесом учіння; конструювати конструктивні прийоми й засоби взаємодії з обдарованими молодшими школярами; сприяти накопиченню в обдарованих учнів соціального досвіду, позитивних якостей; спільно з обдарованими учнями організовувати життєдіяльність, наповнюючи її цікавими творчими завданнями; будувати конструктивні стосунки з обдарованими учнями та їх батьками; створювати сприятливе навчально-виховне середовище для розвитку обдарованості учнів; використовувати оптимальні механізми регулювання міжособистісних стосунків обдарованих учнів у класі; знаходити гуманні способи попередження і подолання конфліктів; управляти власними емоціями, поведінкою.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 90 годин / 3 кредити ECTS.

2. Зміст навчальної дисципліни за модулями та темами

Модуль 1. Теоретико-методологічні основи роботи з обдарованими учнями

Тема 1.1. Наукові підходи до феномену обдарованості

Концептуальні підходи до проблеми обдарованості.

Філософський контекст феномену обдарованості. Від містифікації генія до соціальної відповідальності обдарованих.

Психологічні теорії обдарованості. Модель обдарованості, заснована на розумінні інтелекту як єдиного цілого (Г. Айзенк). Багато- і мультифакторні теорії обдарованості (Ч. Спірмен, Л. Терстоун, Д. Гілфорд, Р. Кеттелл та ін.). Системні теорії обдарованості (біоекологічна теорія С. Цесі, теорія множинного інтелекту Г. Гарднера, п’ятифакторна теорія обдарованості Р. Стернберга та ін.).

Історичний огляд вітчизняних психолого-педагогічних досліджень обдарованості (Н. Лейтес, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.). Сучасні вітчизняні дослідження обдарованості (Ю. Гільбух, О. Кульчицька, В. Моляко, О. Музика та ін.).

Системний підхід до поняття обдарованості (Д. Богоявленська, А. Брушлинский, В. Дружинін, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Ушаков, М. Холодна, В. Шадриков та ін.).

Феноменологічний і онтологічний підходи до розуміння обдарованості.

Тема 1.2. Сутність, види та чинники розвитку обдарованості

Актуальність проблеми обдарованості. Зміст поняття «обдарованість». Суть і співвідношення понять задатки, здібності, обдарованість, талант, геніальність.

Поняття обдарованості, її сучасне розуміння. Обдарованість як системна якість психіки. Динамічна природа феномену обдарованості. Структура обдарованості. Інтелект і креативність як універсальні характеристики обдарованості. Роль мотивації в структурі обдарованості.

Види обдарованості. Критерії виокремлення видів обдарованості. Академічна, інтелектуальна, художньо-естетична, природничо-перетворювальна, комунікативно-організаторська, психомоторна обдарованість. Загальна та спеціальна, явна та прихована, рання та пізня, актуальна та потенційна обдарованість.

Вікові можливості та передумови розвитку обдарованості у молодших школярів. Генетичний, середовищний, генотип-середовищний підхід до розвитку обдарованості. Соціокультурний контекст розвитку обдарованості.

Тема 1.3. Діагностика обдарованості

Діагностика обдарованості. Мета і завдання діагностики обдарованості. Обдарованість як багатомірне явище. Вимоги до проведення обстеження. Визначення показників обдарованості. Принципи діагностики. Методи діагностики. Особливості організації діагностики й обстеження.

Моделі ідентифікації обдарованості. «Принцип турнікета» Дж. Рензуллі, С. Ріса, Л. Сміта, Іллінойська модель. «Резервуарна модель» Дж. Гауен, варіант проекту «RAPYHT» М. Карне, «Модель послідовної стратегії прийняття рішення» К. Хеллера та ін.

Вітчизняний досвід організації пошуку і відбору обдарованих дітей (О. Антонова, Л. Слободенюк та ін.).

Психодіагностичні методики обдарованості. «Прогресивні матриці Дж. Равена», «тест Д. Векслера», невербальний і вербальний варіанти тесту П. Торренса, методики, спрямовані на визначення ефективності пізнавальних процесів та ін.

Модуль 2. Методичні основи роботи з обдарованими учнями

Тема 2.1. Організаційно-педагогічні основи навчання обдарованих дітей.

Цілі навчання обдарованих учнів. Закономірності і принципи навчання обдарованих учнів.

Диференціація та індивідуалізація навчання обдарованих дітей. Види, форми, рівні диференціації навчання.

Зміст освіти як фактор розвитку обдарованості. Вимоги до змісту навчання обдарованих учнів. Моделі навчання обдарованих дітей: прискорення, поглиблення, збагачення, проблематизація.

Технології, методи і форм організації навчання обдарованих дітей.

Інтерактивні педагогічні технології. Технології, спрямовані на індивідуалізацію навчання учнів (технологія індивідуалізованого навчання І. Унт, адаптивна система навчання А. Границької, технологія індивідуального навчання Ю. Макарова, технологія індивідуального плану (США) та ін.).

Проблемні, пошукові, евристичні, дослідницькі методи у навчанні обдарованих дітей.

«Бендінг», «стрімінг», «сеттінг», незалежне навчання (independent study), самокероване вивчення (self-directed study), програма, зорієнтована на учня (learnecentered program) та інші форми організації навчання обдарованих дітей.

Індивідуалізація навчання: проблеми, пошуки, перспективи. Вимоги до навчальних програм. Індивідуальний освітній маршрут.

Тема 2.2. Обдаровані діти і соціум: особливості взаємодії

Індивідуально-психологічні особливості обдарованих дітей.

Особливості когнітивного розвитку обдарованих дітей. Особливості психосоціального розвитку обдарованих дітей.

Особистісні особливості дітей з дисгармонійним типом розвитку обдарованості. Проблеми соціальної адаптації обдарованих дітей: механізми виникнення. Феномен навчальної неуспішності обдарованих дітей.

Особистісні особливості дітей з гармонійним типом розвитку обдарованості.

Тема 2.3. Професійні та особистісні характеристики вчителя, який працює з обдарованими дітьми.

Цілі професійної діяльності вчителя з обдарованими дітьми. Цінності, які забезпечують задоволення потреби повної реалізації творчого потенціалу обдарованих дітей.

Мотивація як чинник якості діяльності вчителя з обдарованими учнями.

Система методологічних, теоретичних і методичних знань як складова готовності вчителя до роботи з обдарованими учнями.

Сукупність гностичних, проектувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних умінь вчителя, працюючого з обдарованими дітьми.

Рефлексивність та важливі професійно-особистісні якості, необхідні для роботи з обдарованими учнями (високий рівень особистісної та професійної культури, позитивне сприйняття себе як особистості та професіонала, позитивна Я-концепція, усвідомлення себе як самодостатньої особистості, педагогічний оптимізм, емпатія тощо).

3. Засоби діагностики успішності навчання *усне та письмове опитування, тестування, модульний контроль.*

4. Форма підсумкового контролю успішності навчання *екзамен.*

5. Інформаційні джерела для вивчення дисципліни

Рекомендована література

Базова

1. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу : моногр. / О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.
2. Богоявленская Д. Б. Одаренность: природа и диагностика / Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. – М. : АНО «ЦНПРО», 2013. – 208 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Лев Семенович Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.
4. Гальтон Ф. Наследственность таланта. Законы и последствия : пер. с англ. / Френсис Гальтон. – М. : Мысль, 1996. – 271 с.
5. Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина / Ю. З. Гільбух. – К., 1993. – 84 с.
6. Дружинин В. Н. Психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. – М. : Академия, 1996. – 224 с.
7. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
8. Концепція національно-патріотичного виховання – [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/06/16/naczionalno-patriotichne-vixovannya/
9. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: изб. тр. / Н. С. Лейтес. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 464 с.
10. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. – Львів, 2016. – 64 с.
11. Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України / Терепищий С. О., Антонова О. Є., Науменко Р. А. та ін. – Київ: ВМГО «Союз обдарованої молоді», 2008. – 156 с.
12. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: методичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін.; за ред. О. Л. Музики. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 146 с.
13. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
14. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова. – 2-е изд., расшир. и перераб. –М., 2003. – 88 с.
15. Савенков А. И. Одаренный ребенок дома и в школе. – Екатеринбург: У-Фактория. – 272 с.
16. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. / Г. К. Селевко. – Т. 1. – М. : Народное образование, 2005. – 552 с.

Допоміжна

1. Бачинська Є. Підготовка вчителів до роботи в 1-4 класах, працюючих за всеукраїнським науково-педагогічним проектом «Інтелект України» / Є. Бачинська, В. Ушмарова, А. Седеревічене // Рідна школа. – 2013. – № 10 (жовтень). – С. 69 – 74.
2. Бочарова О. Відповідальність учителя за обдарованість / О. Бочарова // Директор школи. Україна. – 2011. – №11-12. – С. 17–25.
3. Вітчизняний та зарубіжний досвід роботи з обдарованими / Каталог виставки / Упорядник Тарнавська С. В. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.dnpb.gov.ua/scientific_information_work/bib_prod/id/354
4. Волощук В. М. Методичні основи діагностики інтелектуальної обдарованості : [моногр.] / В. М. Волощук, І. С. Волощук. – К. : Вид-тво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2009. – 167 с.

5. Гавриш І. Інноваційні освітні проекти – кроки до світових стандартів освіти (науково-педагогічний проект «Інтелект України») / І. Гавриш, С. Кириленко // Рідна школа. – 2013. – № 10 (жовтень). – С. 3 – 8.

6. Закордонний досвід забезпечення роботи з обдарованими дітьми: монографія / [Гальченко М. С. та ін. ; за ред. В. М. Титова] ; НАПН України, Ін-т обдар. дитини. - К. : Інформаційні системи, 2010. – 314 с.

7. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.

8. Коваленко О. А. Закономірності та принципи навчання здібних і обдарованих учнів початкової школи / О. А. Коваленко // Рідна школа. – 2013. – № 10 (жовтень). – С. 35 – 37.

9. Кульчицька О. І. Обдарованість: природа і суть / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 16-24.

10. Марінушкіна О. Є. Організація роботи з обдарованими дітьми в закладах освіти: Навч.-метод. посіб. / О. Є. Марінушкіна, Г. В. Шубіна. – Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада +», 2008. – 144с.

11. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество: [моногр.] / А. М. Матюшкин. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО "МОДЭК", 2003. – 720 с.

12. Одаренные дети : пер. с англ. / под ред. Бурменской Г. В., Слуцкого В. М. ; предисл. В. М. Слуцкого – М. : Прогресс, 1991. – 380 с.

13. Савенков А. Ранне развитие и обучение – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=201000210.

14. Слободенюк Л.І. Система психолого-педагогічного пошуку обдарованих дітей // Психолог. – 2003. – № 8 (56). – С.4-5

15. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Наука. – 1961. – 312 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ebooks.grsu.by/psihologia/teplov-b-m-sposobnosti-i-odarennost.htm

16. Тесленко В. В. Проблеми розвитку обдарованості в історії та теорії педагогіки / В. В. Тесленко // Шлях освіти. – 2012. – N 4. – С. 32– 35.

17. Теслюк В. Обдарована дитина : розпізнати, зрозуміти, підтримати / В. Теслюк // Інформаційне забезпечення виховного процесу. – 2013. – № 10. – С. 91– 98.

18. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности: [монография] / Д. В. Ушаков; РАН, Ин-т психологии. – Москва: Институт психологии РАН, 2011. – 464 с.

19. Ушмарова В. В. Історична ретроспектива теоретичних поглядів на проблему здібностей / В. В. Ушмарова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: зб. наук. праць – СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 2 (46). – С. 173 – 181.

20. Ушмарова В. В. Формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної освіти до роботи з обдарованими учнями: обґрунтування закономірностей і принципів / В. В. Ушмарова // Рідна школа. – 2016. – № 5-6 (травень-червень). – С. 30 – 33.

21. Шадриков В. Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» // Психологический журнал – 1983. – Т.4, №5. – С. 3 – 10.

22. Щебланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники / Е. И. Щебланова. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 245 с.

Наукове видання

УШМАРОВА Вікторія Володимирівна

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Монографія

Підписано до друку 25.12.2016. Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times ET. Друк ризографічний.
Умов. друк. арк. 23,3. Наклад 300 прим. Замов. № 1225/18-16. Ціна договірна.

Видавець: Рожко Сергій Григорович
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 4924 від 24.06.2015 р.
Адреса для листування: а/с 11437, м. Харків, 61171

Надруковано з готових оригінал-макетів у друкарні ФОП Петров В. В.
Єдиний державний реєстр юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців.
Запис № 2400000000106167 від 08.01.2009 р.
61144, м. Харків, вул. Гв.Широнінців, 79в, к. 137, тел. (057) 778-60-34.
e-mail:bookfabrik@mail.ua