

Рівненський державний гуманітарний університет
Освітньо-ресурсний центр РДГУ
Кафедра педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти

ОСВІТА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Рівне
2023

УДК 37.091:316.422
О-72

Рекомендовано до друку Вченою радою
Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол № 6 від 25 травня 2023 р.)

Рецензенти:

М. П. Пантюк, доктор педагогічних наук, професор,

О. О. Красовська, доктор педагогічних наук, професор.

Авторський колектив: Дейнега О. В., Дейнега І. О. (р. 1), Сойчук Р. Л. (р. 2), Яремович М. А. (р. 3), Глінчук Ю. О. (р. 4), Акімов В. Ю. (р. 5), Журба К. О. (р. 6), Грицай Н. Б. (р. 7), Яковишина Т. В. (р. 8), Лісова С. В. (р. 9), Третяк О. М. (р. 10), Боровець О. В. (р. 11), Синьчук О. М. (р. 12).

Освіта в умовах реформування: теорія і практика: монографія / Дейнега О. В., Дейнега І. О., Сойчук Р. Л., Яремович М. А., Глінчук Ю. О., Акімов В. Ю., Журба К. О., Грицай Н. Б., Яковишина Т. В., Лісова С. В., Третяк О. М., Боровець О. В., Синьчук О. М.; за наук. ред. Р. Л. Сойчук. Рівне : О. Зень, 2023. 354 с.

ISBN 978-617-601-425-6

У монографії представлено теоретичні та практичні аспекти дискурсу реформування освітньої системи України. Означену поліаспектність спроектовано на коло наукових проблем, пов'язаних із трансформаціями в управлінні вищою освітою за умов глобалізації економіки, вихованням дітей і молоді в цифровому світі, формуванням національної та громадянської солідарності як особливих складників професійної підготовки майбутніх учителів, специфікою організації освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти з плекання професійної ідентичності майбутнього вчителя, зокрема безпековим складником розвитку соціальної відповідальності майбутніх учителів і створення інформаційно безпечного й інклюзивного освітньо-виховного середовища закладу освіти, застосуванням інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі, набуттям професійної компетентності майбутніх педагогів і розвитком обдарованості, різновекторністю такої в закладах вищої освіти за умов європейського простору освіти.

Монографія стане в нагоді викладачам і здобувачам вищої освіти, а також усім, хто не байдужий до проблем освіти та професійної підготовки майбутніх педагогів у сучасному освітньому середовищі закладів вищої освіти.

УДК 37.091:316.422

© Дейнега О. В., Дейнега І. О., Сойчук Р. Л.,
Яремович М. А., Глінчук Ю. О., Акімов В. Ю.,
Журба К. О., Грицай Н. Б., Яковишина Т. В.,
Лісова С. В., Третяк О. М., Боровець О. В.,
Синьчук О. М., 2023

ISBN 978-617-601-425-6

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. Реалії та трансформації в управлінні вищою освітою за умов глобалізації економіки	6
РОЗДІЛ 2. Методологічні підходи до формування національної солідарності в майбутніх учителів	27
РОЗДІЛ 3. Сутнісна характеристика громадянської солідарності як особливого складника професійної підготовки майбутніх учителів	66
РОЗДІЛ 4. Безпековий складник у розвитку соціальної відповідальності майбутніх учителів	88
РОЗДІЛ 5. Наукова інтерпретація концепту «інформаційне насильство в освітньому середовищі закладу вищої освіти»	101
РОЗДІЛ 6. Виховання дітей і молоді в цифровому світі	116
РОЗДІЛ 7. Різнобічне виховання учнівської молоді в позакласній роботі з природничих предметів	135
РОЗДІЛ 8. Теоретичні засади розвитку проблеми обдарованості	148
8.1. Ретроспективний аналіз сутності поняття «обдарованість»	148
8.2. Психолого-педагогічні умови розвитку обдарованості в учнів початкової школи	162
8.3. Зміст підготовки вчителя початкових класів до роботи з обдарованими дітьми	173
РОЗДІЛ 9. Організація освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти з формування професійної ідентичності вчителя	188
РОЗДІЛ 10. Професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів	223
РОЗДІЛ 11. Застосування методу портфоліо в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів	273
РОЗДІЛ 12. Інноваційна методика ТАН-Содерберг у навчанні учнів із порушенням інтелектуального розвитку в інклюзивному освітньому просторі початкової школи	312

РОЗДІЛ 8

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНОСТІ

Т. В. ЯКОВИШИНА

8.1. Ретроспективний аналіз сутності поняття «обдарованість»

Проблема обдарованості була та залишається предметом особливої уваги освітянських спільнот у розвинених країнах світу. Важливість педагогічної підтримки обдарованих дітей і молоді увиразнюють досвід та успіх у науці, виробництві, створення новітніх технологій, культурі й освіті, що, крім усього іншого, сприяє забезпеченню спеціальних умов для вільного вираження такими особистостями своїх здібностей і схильностей. Попри це в українській освіті ставлення до вищезгаданої проблеми є неоднозначним. Раніше, як і в інших республіках СРСР, в Україні функціонували школи для обдарованих учнів, проводили змагання (інтелектуальні, музичні, спортивні тощо) для виявлення дітей з особливими та винятковими здібностями. Це, втім, супроводжувалося поширенням панівного на той час учення про рівність на сферу освіти, що зумовлювало брак уваги до розроблення методів викладання обдарованим учням і закономірну критику ідей елітарності в освіті.

Усвідомлення значущості проблеми та позиціонування системи роботи з обдарованими учнями як окремого напрямку сучасної освітньої системи припало на період після здобуття Україною незалежності, а відтак призвело до формування наукової школи з методико-практичного забезпечення розвитку обдарованої людини. Відтоді питання підготовки педагогічних кадрів до роботи з обдарованими дітьми набуло безпрецедентно актуального виміру.

Безсумнівну вагу має вивчення готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями, оскільки саме рання ідентифікація, навчання та виховання обдарованих дітей – це запорука гармонійного розвитку їхньої особистості в майбутньому. Недостатня

підготовка вчителів до роботи з обдарованими учнями, які часто демонструють відхилення в поведінці та мисленні, ризикована неадекватним оцінюванням їхніх особистих якостей і життя.

Актуальність теми зумовлена потребою осмислення теоретичних і практичних аспектів професійної підготовки вчителів початкових класів до роботи з обдарованим учнем, аналізу освітньої системи, спроектованої на формування творчої особистості вчителя, прищеплення вмінь працювати з обдарованими учнями.

Підґрунтя для розв'язання проблеми досягнення однаковості у тлумаченні поняття «обдарованість» заклав початок ХХ століття, позначений інноваційними пошуками, вагомими досягненнями в розробленні нових підходів до навчання та виховання людини, методів дослідження особистості тощо. Центром кола наукових студій на той час була дитина. Наука та практика спрямовували зусилля на з'ясування закономірностей впливу на індивіда, добір шляхів розв'язання освітніх проблем.

На початок ХХ століття припало пожвавлення в Україні наукових розвідок у галузі обдарованості, заснування наукових фондів із виявлення, навчання та виховання обдарованих дітей, серед яких: «Наукова зміна», «Обдарованість», «Обдаровані діти України», затвердження програми «Творча обдарованість». Так, 2007 року Постанова Кабінету Міністрів України регламентувала відкриття на базі НАПН України Інституту обдарованих дітей – державної наукової установи. До здобутків наукових співробітників Інституту обдарованих дітей, зокрема, належить з'ясування потенціалу, можливостей і місця наукових установ, які діють у царинах пошуку, психодіагностування, розвитку та підтримки обдарованих дітей та молоді України. Науковий колектив працівників лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. Костюка НАПН України під керівництвом В. Моляко ще 1991 року розробив методологічні засади

програми розвитку творчих здібностей та обдарованості, опублікував методичні рекомендації «Творча обдарованість дітей».

До проблеми обдарованості та підготовки вчителів до розвитку обдарованості у свій час зверталися такі дослідники, як: О. Антонова, Н. Білоус, С. Болтівець, Л. Буркова, О. Буров, Н. Ваганова, В. Доротюк, О. Дронова, О. Загребельна, В. Камишин, Ю. Косоротова, В. Кузьмін, Р. Кузьміна, Т. Мантула, В. Рибалка, Г. Сухорукова, Л. Терещенко, О. Хлівна, О. Чудакова, В. Щорс та ін.

Ідеї про обдарованість викристалізувалися в суспільній свідомості тисячоліттями. Осягнення природи вказаного явища виступало ядром наукових візій видатних учених-філософів, педагогів, а також предметом тривалих у часі щоденних спостережень пересічних людей. Обдарованою людиною завжди називали когось, хто здатний до досконалості, спроможний знайти цікавий, несподіваний вихід зі складних ситуацій, створити щось принципово нове, легко здобувати нові знання, робити щось, недоступне для інших. Інтерес до проблеми обдарованості на різних етапах розвитку людської цивілізації був неоднаковим. Історія шкільної та педагогічної думки знала і спалах зацікавлення вихованням обдарованих дітей, і майже абсолютну відсутність такого [1; 2, с. 80].

Змістове наповнення понять «здатність», «талант» і «геній» завжди варіювало. Навіть сучасна термінологія пропонує різні тлумачення останніх. Наприклад, О. Антонова [1; 2] на основі ретроспективного аналізу виникнення та розвитку явища обдарованості розмежувала основні періоди зростання інтересу до нього. Вчена переконує у впливі наукових візій провідних представників різних наукових шкіл на сьогоденне бачення феномену обдарованої людини. Розглянемо їх:

1) період конфуціанства й античної філософії, що відзначався появою наукових поглядів на характер здібностей людини, першими спробами пояснення цього явища, першими рекомендаціями щодо виховання обдарованої дитини;

2) період класичної педагогіки, позначений осмисленням природи генія, напрацюваннями перших класифікацій дитинства, науково обґрунтованих рекомендацій щодо виховання обдарованої дитини;

3) період експериментальної психології та педагогіки (від кінця XIX до 50 років XX століття), ознаменований активними науковими дослідженнями, експериментами, розробленням методів тестування, створенням перших моделей обдарованості;

4) етап сучасних досліджень, прикметний багатогранністю наукових досліджень, побудовою багатфакторних концептуальних моделей обдарованості, укладанням цілісних психолого-педагогічних програм для методичної підтримки обдарованої людини [2, с. 65].

Уже в античних державах світу (Єгипет, Індія, Китай, країни стародавнього Сходу) було зроблено перші спроби виявити й описати психологічні властивості людини, що суб'єктивно дають змогу виконувати певні творчі дії. Один із перших філософів в історії людства Кун Фудзі (Конфуцій) (552–479 рр. до н. е.) запропонував інтенсивно виховувати таких дітей, у яких бачили гарантію майбутнього нації. Конфуцій став першим видатним викладачем, який згенерував ідею сприяння освіті, аргументуючи необхідність вибору найбільш компетентних радників для глав держав шляхом складання спеціальних іспитів. Він обстоював ідею поєднання нових ідей із традиційними, перевіреними концепціями; був щиро переконаний, що саме в такий спосіб можна дізнатися про діяльність; визнавав, що розуміння навчання є таким самим важливим, як і сама інформація про навчання; підкреслював, що кожна людина має різні освітні здібності, а талановитим викладачам потрібно адаптуватися до індивідуальних потреб учнів [7, с. 35; 16].

Мислителі, педагоги та державні діячі античності проголошували наявність між людьми різниці, що має своїми виявами рівень знань, розвиток здібностей і здатність до певної діяльності. Таку нерівність шукали в природі самої людини й у законах розвитку світу. Багато

стародавніх держав, зокрема Стародавній Китай та Індія, запровадили систему іспитів Конфуція для тих, хто подав заяву на вченого чи держслужбовця. Претенденти обіймали державні посади не за правом свого високого походження, а лише після успішного складання іспиту, з огляду на певні здібності та знання дипломатичного мистецтва. Цікаво, що система державних іспитів працювала майже дві тисячі років [7, с. 36].

Процвітання рабовласницького суспільства (Стародавні Афіни, Стародавній Рим, Олександрія) вирізнялося високим рівнем інтересу до проблеми людини взагалі й обдарованості зокрема. В історії людської цивілізації дослідники, а серед них і В. Ефроймсон [10], простежували стійку тенденцію: генії та таланти з'являлися в різних станах у різні епохи раптово, групами. Один із таких спалахів припав на період «Золотого віку» стародавніх Афін – за правління Перикла. Генетично афіняни нічим не відрізнялися від сусідніх народів. Однак в їхніх руках ставала творчим актом будь-яка робота – будівництво храму, приготування їжі чи дискусії, громадська дискусія чи похід. До природних дарів греків належать винахідливість, математичний розрахунок, енергія творення, пристрасть до подорожей. На думку В. Ефроймсона [10], який давно вивчав природу обдарованості та геніальності, причина такого вибуху талантів і появи генія крилася в середовищі, що стимулювало певний вид обдарованості, творчості, активності; в існуванні своєрідного «громадського порядку» для талановитих ораторів, філософів, скульпторів.

Стародавні держави мали оригінальну систему освіти, що дала змогу виховати когорту блискучих, талановитих особистостей і виступила зразком для розвитку європейської системи освіти. Кінцева мета системи освіти в Афінах – витлумачення неоднозначного поняття «калокагат(х)ія», що означало безліч «чеснот» як поєднання всіх можливих відтінків зовнішньої та внутрішньої краси, критерієм чого слугує здатність виконувати громадянські зобов'язання в державі [16, с. 42].

У давньогрецькій філософській і науковій традиції спроби осягнути сутність людської природи, а також з'ясувати можливості, здібності людини чітко окреслені в житті та творчості античних мислителів Сократа, Платона, Аристотеля й ін. Шлях до можливого кінцевого результату відображає концепція, назва якої також не має дослівного перекладу, – «агон» (місце, де відбувалися зустрічі, випробування чи змагання). Це поняття наповнене особливим сенсом із погляду грецького життя. Принцип «агоніста», конкурентоспроможність набув вияву в діяльності грецького театру, Олімпіаді, літературі, пізніше – у шкільній системі. Частина роботи школи безпосередньо стосувалася підготовки до змагань. Принцип конкурентоспроможності учнів та учнів у школі, безперечно, позитивно вплинув на розподіл обдарованих дітей, які могли б далі реалізувати себе в таких сферах суспільного життя, як: мистецтво, філософія та література [16, с. 44].

Наступником античної педагогічної думки про природу обдарованості була римська педагогіка, яскраво представлена працями Марка Фабія Квінтіліана (42–118 років) і передусім студією «Про виховання оратора». Квінтіліан вважав, що всі діти, за невеликими винятками, є обдарованими. Глупство та нездатність, на думку вчителя, – це рідкісне явище та радше виняток із правил, аніж правило. Квінтіліан зазначав, що окремі люди мають більше інтелекту порівняно з іншими, але, на його переконання, це доводить тільки те, що одна людина може зробити більше за іншу; проте кожен ретельно може досягти великих результатів у певному випадку. Це не означає, що кожен може бути чудовою людиною. Досягнення цієї мети вимагає поєднання природних дарів і виховання [7, с. 39].

Вищевикладене розкриває зародження інтересу до феномену обдарованості вже в давній та античній періоди історії педагогіки. Мислителі стародавнього світу озвучували сучасне бачення того, що кожна людина має здатність до певного виду діяльності завдяки

природним схильностям, розвиток яких у майбутньому уможливило лише наявність освітніх впливів середовища. У середньовічному суспільстві, за умов загального занепаду шкільної та педагогічної думки, питання обдарованості й обдарованих дітей мало кого цікавили. На цьому етапі вважали, що людині присуджено від народження досягати тієї чи тієї мети в світі, без змоги змінити те, що Бог задумав. А якщо людині щось дано (талант, розум, чеснота), то це теж від Бога [7, с. 75].

Відродження прикметне поверненням суспільства до ідей античного світу про ідеал особистісного розвитку, складник якого – обдарованість. Підвалини формування психології обдарованості заклав іспанський лікар Хуан Хуарте, який 1575 року запропонував до уваги громадськості роботу «Вивчення здібностей у науках», де сформулював низку теоретичних положень про обдарованість людини. Загалом ідеї Ренесансу, як-от повернення до ідеалу гармонійного та всебічного духовного й фізичного розвитку людини, сприяли підвищенню інтересу до розвитку всіх здібностей та обдарувань дитини. Однак, на відміну від представників давніх часів, знакові постаті цього періоду не напрацювали спеціальних методів і способів виховання обдарованих дітей, проголошуючи основним напрямом освіти її спрямованість на «навчання всіх» [2, с. 170].

У період класичної педагогіки, що припадає на епоху Нового часу, аскетизм середньовіччя поступово витіснили ідеї гуманізму, що протиставляв теології світську науку, повертаючись до античного ідеалу здорового розуму та тіла, збагачуючи його ідеєю всебічного розвитку особистості. Видатні гуманісти, серед яких – Ян Амос Коменський, Франсуа Рабле, Томас Кампанелла, Мішель Монтень, Томас Море, критикували середньовічні вчення, які пригнічували творчість дітей, перешкоджаючи розвитку інтелектуальної та фізичної сили людини. Вони створили нові підходи до виховання дітей, орієнтуючись на вивчення природи та здібностей дитини. Засадничими ідеями цього періоду були: визнання нерівності між людьми у здібностях (Д. Дідро, Я. Коменський,

Дж. Локк,); пояснення природи здібностей природними (Д. Дідро, Я. Коменський, Дж. Локк,) та соціальними (К. Гельвецій) чинниками; виявлення способу розвитку здібностей за допомогою відповідної діяльності: один (Д. Дідро) або більше; подальше виокремлення характеристик та особливостей обдарованої дитини (Д. Дідро, Я. Коменський); розроблення класифікацій (розподілу) дітей на основі їхніх психологічних і фізичних характеристик (Я. Коменський); рекомендації щодо виховання обдарованих учнів шляхом диференціації освітнього процесу (Д. Дідро, Я. Коменський) орієнтація на масову освіту, тому певне нехтування потребами обдарованої людини (Я. Коменський) [1; 2, с. 91].

Новий етап у вивченні природи обдарованості розпочався в другій половині ХІХ – на зорі ХХ століття, коли було взято до уваги перші теоретичні підходи, вибудовані на попередніх наукових досягненнях. Серед найбільш поширених варто назвати такі:

- трансцендентальний підхід (Я. Коменський), який пояснював походження дару Божим благословінням;
- соціологічний підхід (К. Гельвецій, В. Ефроймсон, Р. Оуен, А. Сент-Саймон, С. Фур'є та ін.), прихильники якого надавали перевагу впливу середовища, суспільства на формування творчих здібностей;
- спадково-еволюційний (біогенний) підхід (Ф. Гальтон, Дж. Гілфорд та ін.), сутність якого полягала у визнанні прямого наслідування здібностей дітей від їхніх талановитих предків;
- психогенетичний напрям (В. Ефроймсон, І. Кант, К. Ламброзе та ін.), який пов'язував вияви таланту з генетичними змінами та глибокими захворюваннями психіки обдарованої людини;
- фізіологічний підхід (І. Павлов та ін.), представники якого намагалися знайти причини появи обдарування в специфічній структурі та

функціонуванні центральної нервової системи, зокрема у функціональній спеціалізації півкуль головного мозку;

- психологічна теорія здібностей (А. Ковальова, Г. Костюк та ін.), прихильники якої переконують у наявності анатомічних і фізіологічних особливостей (схильностей) як передумов для розвитку індивідуальних психологічних характеристик, що відокремлюють одну людину від іншої (здібності) та розвиток і вдосконалення яких відбувається в процесі цілеспрямованої діяльності [21, с. 23].

На межі кінця XIX – початку XX століття дослідження проблеми обдарованості набули особливої актуальності. Вивчення останньої логічно спроектувати на два етапи: етап експериментальної психології та педагогіки (кінець XIX перша – половина XX століття), що прикметний закладанням теоретичного підґрунтя поняття «обдарованість», і етап сучасних студій (друга половина XX – початок XXI ст.), який характеризується поєднанням теоретичних, методичних і прикладних наукових пошуків.

Перші кроки на шляху осмислення проблеми виявлення та навчання обдарованих дітей зробили в країнах Європи та США ще на початку XX ст. Ідеться про появу наукових розвідок Ф. Гальтона та С. Берта (Англія), широкомасштабних досліджень Л.Термана (США), розроблення психометричних методик А. Біне та Т. Симона (Франція), створення оригінальних систем навчання Р. Штайнера та А. Зіккінгера (Німеччина) тощо. Однак інтенсивного розвитку означений процес набув лише після Другої світової війни, особливо у 1960-х рр., як результат технологічних змагань із колишнім Радянським Союзом за перевагу в космосі, коли суттєво зріс інтерес до фізичних і технологічних наук, а також до студентів з особливим обдаруванням у цих сферах [15, с. 8-9].

Предметом наукових шукань відомого українського психіатра та психолога І. Сікорського стала проблема обдарованості. Він не так наполягав на загальному теоретичному аналізі проблеми обдарованості, як

тяжів до аналізу конкретних випадків обдарованості й геніальності. Вчений намагався обстоювати багатогранний зв'язок психобіологічних і соціокультурних чинників розвитку особистості, потрактував обдарованість як результат об'єднання багаточисленних і складних елементів особистості. І. Сікорський стверджував, що важливим чинником розвитку обдарованості виступає емоційна сфера, тому особливу увагу приділяв спеціальному розвитку волі [18, с. 253].

Основні етапи розвитку теорії обдарованості у XX–XXI ст. відображено в табл.8.1.

Таблиця 8.1

Основні етапи розвитку теорії обдарованості у XX–XXI ст.

Період	Характеристика
Початок XX століття – 20-ті роки	Створення психометричних методик та перших батарей тестів стосовно вимірювання рівня інтелектуального розвитку (А. Біне); запровадження коефіцієнта інтелектуальності (IQ) (В. Штерн); активні експериментальні дослідження стосовно створення оптимальних умов для навчання і виховання обдарованих дітей; розвиток педології;
1920-1950-ті роки	Висунення американським психологом Л. Терменом припущення про константність коефіцієнта інтелектуальності (IQ) та початок його експерименту, в результаті якого було встановлено, що обдарованість особистості зберігається протягом життя. Розроблення Л. Терменом тестових методик для виявлення обдарованих дітей та молоді
1960-1970-і роки	Проведення фундаментальних досліджень, які дозволили одержати дослідницькі матеріали з проблем психології творчості, загальних та спеціальних здібностей, психології та психофізіології індивідуальних відмінностей, розвитку творчих здібностей, специфічних за своєю природою
1980-ті роки – наш час	Корінний поворот у дослідженнях обдарованості, домінує ідея практичного використання знань про сутність обдарованості з метою вдосконалення змісту і методів навчання обдарованих дітей та студентів ЗВО; розробка цілісних психолого-педагогічних програм методичного супроводу обдарованої особистості як на рівні держави, так і на рівні окремого освітнього закладу

Джерело: [2, с. 88].

Як видно з таблиці, етап сучасних досліджень позначений, так би мовити, вибухом інтересу вчених до природи таланту (в галузі психології, педології, соціології, філософії тощо); пошуком методів вимірювання природних здібностей індивіда та рівня розвитку його інтелекту; появою спеціальних систем освіти для обдарованих дітей; створенням державних програм, спрямованих на виявлення та підтримку обдарованих дітей та підлітків [2, с. 88-90].

Аналіз розвитку уявлень про природу обдарованості дає змогу констатувати, що поняттям «обдарованість» у педагогіці почали послуговуватися лише у ХХ столітті, замінивши ним загальне поняття «геній». Попри це загальновизнаного визначення обдарованості до сьогодні у педагогіці немає.

Низка психологів (Г. Айзенк, Ч. Спірмен, В. Штерн) узяла на озброєння теорію обдарованості, в основі якої – поняття «здібність». Науковці відштовхувалися від визначення трьох характеристик навичок, засадничих для опису таланту: здібності – це індивідуальні психологічні особливості, які, по-перше, відрізняють одну людину від інших; по-друге, стосуються успіху певних чи багатьох дій; по-третє, не зводяться до наявних навичок, знань чи вмінь, але можуть пояснити легкість і швидкість їхнього набуття. Дар же вчені інтерпретували як своєрідне поєднання здібностей, від яких залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у провадженні певної діяльності.

Один із найавторитетніших сучасних дослідників феномену талантів В. Моляко вважав, що талант – це свого роду генетично й експериментально передбачувана здатність людини пристосовуватися до життя [19, с. 13]. У доробку цього автора обдарованість фігурує як система, що охоплює такі елементи, як: біофізіологічні, анатомічні та фізіологічні задатки; сенсорно-сприйнятливі блоки, що особливі гіперчутливістю; інтелектуальна й розумова здатність оцінювати нові ситуації та розв'язувати нові проблеми; емоційні та вольові структури, що

визначають довгострокові домінуючі орієнтації та їхню штучну підтримку; високе виробництво нових картин; фантастика; уява та багато інших [19, с. 19].

В. Моляко зауважував, що обдарованість є однією з найважливіших вищих психологічних підсистем упорядкованої підсистеми «людина – світ» і невіддільна від психічних функцій людини, її свідомості, підсвідомості, загальних поглядів і диспозицій, особистісних структур тощо. Основними функціями таланту він називав максимальну адаптацію до світу, оточення, суспільства, розв'язання проблем у всіх випадках, коли потрібні нові, непередбачувані, творчі підходи, а відтак стверджував: «оскільки подібні ситуації трапляються в житті практично кожної людини і досить часто (не буде перебільшенням говорити про свій розпорядок дня, іноді це просто зводиться до короткої миті), було б логічно припустити, що кожна людина повинна в основному мати деякі потенційні можливості, які сприяють її виживанню. Це стосується як спадкових факторів, так і досвіду. Тому було б помилкою говорити про обдарованість як про унікальне, рідкісне явище» [20, с. 74].

До обговорення підходу до обдарованості як вияву творчого потенціалу людини долучилася й О. Антонова [1; 2], яка у своїй монографії доводила, що «широке використання у науковій літературі терміна «обдарованість» пов'язане з періодом утвердження педагогіки, а потім і психології як самостійних наук. Коренем слова «обдарованість» є «дар», тому як в українській, російській, так і в англійській (gifted) мовах це поняття має однозначне трактування – подарунок. Цим ніби підкреслюється, що людина володіє чимось таким, що нею не заслужено, не зароблено, а тим, що їй подаровано від народження. Визнаючи можливість існування такого дару, ми визнаємо факт існування індивідуальних розходжень між людьми, які зумовлені не тільки впливом навколишнього середовища та виховання, але й іншими, можливо, на сьогодні ще не відомими чинниками. Природно, що одним із

найважливіших питань, яке хвилювало вчених протягом багатьох століть, була проблема походження цього дару» [2, с. 68].

Вагомий внесок у розроблення проблеми розвитку теорій таланту належить закордонним ученим. Зарубіжний науковець Г. Айзенок вибудував концепцію обдарованості на понятті «інтелект» (лат. *intellectus* – розум, розсудок, пізнання, розуміння, (IQ), потрактованому як здатність самостійно здобувати знання, відкривати їх, переносити в нові умови, знаходити оригінальні способи розв’язання проблем – на відміну від опрацювання алгоритму чи імітаційної моделі. На погляд Г. Айзенка, інтелектом є глобальна здатність розумно діяти, мислити раціонально та добре поводитися у відповідних життєвих обставинах, успішно вимірюючи власну силу в зовнішньому світі. Узагальнено поняття «інтелект» стосується всієї пізнавальної діяльності особистості, у вужчому сенсі – охоплює сферу розумових здібностей людини, зумовлюючи рішення, гіпотези, ідеї [19, с. 8].

На ґрунті вчення Г. Айзенка американський психолог Л. Термен виконав фундаментальне дослідження, присвячене встановленню стійкості показників інтелекту за шкалою інтелекту Стенфорда-Біне (автор шкали – французький учений А. Бінет). Упродовж багатьох років як робочим визначенням обдарованості, його аналога, послуговувалися рівнем інтелекту, ідентифікованим і оціненим за допомогою тестів. Останнім часом для визначення обдарованості оперують формулою, що запропонована Міністерством освіти Конгресу США та передбачає врахування наукових досягнень. З огляду на згадане визначення розрізняють такі параметри таланту: функціональність, або потенціал, дитини в інтелектуальній, академічній, творчій, мистецькій, комунікативній чи психомоторній сферах. Прикметно, що наявність чи відсутність таких параметрів визначає саме фахівець [19, с. 8].

Дослідження продовжили за 40 років вивченням інтелектуально обдарованих у дитинстві респондентів з погляду їхніх життєвих і

професійних досягнень. Як наслідок постало очевидним, що за критеріями кар'єрного зростання, здобуття наукових ступенів і звань, фінансового благополуччя група обдарованих у дитинстві на кілька кроків випереджала інші. Вчені дійшли висновку про те, що значна частина дітей із високим IQ виявилися високопродуктивними в інтелектуальному та соціальному вимірах дорослими.

Проте майже ніхто з дітей, які взяли участь у лонгітюді, так і не став послідовником і розробником чужих наукових ідей і відкриттів.

Подальші дослідження в означеній сфері продемонстрували, що ні високий рівень IQ, ні високий рівень навчальних досягнень, ні високий рівень креативності (творчості) – кожний сам по собі – не може бути надійним індикатором обдарованості.

Сучасні вчені зізнаються, що в наведених визначення не взято до уваги одну з найважливіших особливостей обдарованості, що суттєво позначається на ефективності виконуваної діяльності, – мотивацію. Ось чому знаний американський фахівець у царині вивчення феномену обдарованих дітей Дж. Рензуллі [13] задекларував власний підхід до розв'язання проблеми обдарованості. За його словами, обдарованість – це результат взаємодії трьох властивостей, як-от: інтелектуальні здібності (перевищують середній рівень), креативність і наполегливість (мотивація). Крім того, модель Дж. Рензуллі відображає знання (ерудицію) та сприятливе середовище. Концепцію цього автора активно використовують як основу для розроблення проблем, пов'язаних із її застосуванням на практиці [13, с. 23].

Так, на переконання більшості українських і зарубіжних дослідників, засадничою компонентою структури талантів, її якісним показником є здатність до творчості – наявність творчих (креативних) умінь, знань і мотивів, які уможливають створення нового, оригінального, унікального продукту. Учені називають умовою творчості середньо-високий інтелект (дуже високий інтелект, як і низький, нівелює зв'язок між творчістю

(креативністю) та інтелектом). Матеріальним показником обдарованості та її специфіки слугує кінцевий продукт: залежно від того, що робить дитина чи дорослий, можна визначити орієнтацію та специфіку обдарованості, а також оригінальність, новизну та нетиповість продукту.

Виконаний ретроспективний аналіз сутності поняття «обдарованість» дає підстави стверджувати, що тривалий час наукові погляди на її природу йшли шляхом розвитку. Сьогодні обдарованістю вважають складну психологічну формацію, яка поєднує когнітивну, емоційну, вольову, мотиваційну, психофізіологічну й інші сфери психіки людини. Складність концепції означає, що вияви обдарованості вирізняються значною різноманітністю, неоднозначністю та індивідуальністю. Незважаючи на очевидні досягнення теоретиків і практиків представленої наукової царини, єдності у тлумаченні поняття «обдарованість» немає. Ключовим моментом, який інтегрує теоретичні перспективи з практикою, видається бачення обдарованості як процесу цілісного розвитку особистості обдарованих людей, що уможливорює реалізацію ними свого інтелектуального та творчого потенціалу.

8.2. Психолого-педагогічні умови розвитку обдарованості учнів початкової школи

Трактування поняття обдарованих дітей у сучасній педагогічній науці залишається досить узагальненим. Так, Ю. Клименюк називає обдарованістю цілісну, складну, багатогранну динамічну психологічну систему, що є результатом індивідуального шляху розвитку і водночас потенціалом для подальшого розвитку, через що талант дитини на кожному етапі можна правильно зрозуміти лише з позиції системності [12].

У наукових розвідках Дж. Гільбуха зазначено, що обдаровані діти – це діти, що дуже відрізняються від оточення однолітків високим розумовим розвитком як наслідком поєднання природних схильностей і

сприятливих умов навчання [2, с. 14]. Н. Лейтес спроектує обдарованість на вищий рівень досягнень у певній діяльності порівняно з досягненнями інших дітей того самого віку, вищих, як у його однолітки, з рівними умовами, чутливістю до навчання та більш вираженими творчими виявами; досить стійкі ознаки окремих виявів надзвичайного інтелекту, який зростає з віком. Тому вчені розмежовують і загальний розумовий талант, і талант, який набуває вияву в окремих видах діяльності [19].

Загалом сучасна фахова література відбиває дві перспективи вивчення дитячої обдарованості. Представники однієї з них вважають обдарованість дуже рідкісним явищем, притаманним невеликій кількості людей (приблизно 2–6% від усього суспільства), тоді як прихильники іншої переконані, що кожна дитина може бути талановитою, просто потрібно вчасно побачити її вміння та розвинути їх. Описані відмінності у висновках є наслідком дискусій про домінуючу роль спадковості чи виховання в розвитку дитини.

Українська вчена О. Антонова [1; 2] припускала, що представники обох течій можуть помилятися. З одного боку, обдаровану дитину можна зберегти як подарунок, що потім не виправдовуватиме очікування, а з іншого – дитину з надзвичайними здібностями можна просто не помітити. Вчителі часто вважають дитину обдарованою, якщо та випереджає своїх ровесників у розвитку, легко засвоює програмний матеріал. Ідеться про справді талановитих дітей. Але трапляється ще один вид обдарованості, важкий для розуміння. Це здатність до нетрадиційного бачення та нетрадиційного мислення. У такому разі дитина не демонструє особливих здібностей до засвоєння матеріалу, що не дає змоги довколишнім (учителям, батькам) своєчасно помічати й оцінювати обдарованість [2, с. 97–98].

У державній Програмі роботи з обдарованою молоддю на 2006–2015 роки зазначено, що *обдарована дитина – це дитина, яка має видатні, іноді незвичні досягнення (або має внутрішні передумови для таких досягнень) у*

певній діяльності. Рівень, якісна оригінальність і характер розвитку талантів завжди є результатом складної взаємодії спадковості (природних схильностей), соціального середовища та пізнавальної діяльності дитини (гра, навчальна, трудова тощо). Розглядаючи генетично зумовлені здібності та різноманітність здібностей у кожної дитини, можна припустити, що потенційно кожна дитина наділена обдарованістю [8].

Н. Лейтес [7] у межах дослідження вікових передумов обдарованості виокремлював такі категорії обдарованих дітей:

I – діти, які характеризуються незвично швидким темпом інтелектуального розвитку, загалом високим рівнем інтелекту, що особливо видно в молодшому шкільному віці;

II – діти зі звичайним рівнем інтелекту, які є лідерами в окремих видах професій (наприклад, у деяких галузях науки чи техніки);

III – діти, які не досягають значних успіхів у навчанні чи творчій діяльності, але відзначаються незвичайними, своєрідними виявами інтелекту (надзвичайно розвиненою пам'яттю, уявою, спостережливістю). Вони мають особливості, які згодом можуть стати професійно важливими та надавати пріоритет у певних умовах життя та діяльності. Варто говорити про дітей цієї групи як про дітей з ознаками потенційного таланту [7, с. 57].

Молодший шкільний вік – це період вияву особливої обдарованості, що відзначається особливими здібностями до певного виду діяльності. Обдарованість у молодшому шкільному віці стратифікують на групи:

- математичні здібності (здатність сприймати, розуміти і зберігати математичну інформацію, математична спрямованість розуму й інтерес до чисел і дій з ними, прагнення до математичного пошуку тощо);

- конструктивно-технічні навички (технічне мислення, чітка просторова уява, інтерес до пристроїв і конструкцій, готовність удосконалювати їх та створювати нові);

- загальні художні здібності (здатність до різних видів художньо-творчої діяльності: художнє бачення світу, оригінальність сприйняття, підвищений інтерес до художньої діяльності, естетична позиція);
- музичні навички (музично-ритмічне відчуття, музична пам'ять, здатність сприймати музику як форму змістового вираження);
- літературні навички (мовленнева образність і вираження, інтерес до художньої думки висловлювання, емоційність, творча уява, здатність виражати душевний стан людини у мовленні);
- здатність до зображувальної діяльності (здатність правильно оцінювати форми, пропорції, розташування предметів у просторі, чутливість до тіні, здатність відчувати та передавати виразну функцію кольору, розвинена уява та пам'ять) [17, с. 7].

Педагогам важливо знати психологічні особливості учнів початкової школи, специфіку їхнього розвитку, щоб вчасно розпізнати здібності та таланти дитини, ефективно працювати з ними в освітньому закладі. Молодший шкільний вік відповідає часовому інтервалу від 6–7 до 11–12 років. Тобто молодші школярі – це діти, які відвідують 1–4 класи сучасної початкової школи. Цей віковий період завершує стадію дитинства. Розвиваючи для себе нову діяльність – навчальну, молодші школярі витрачають багато часу й енергії у грі. Така діяльність забезпечує розвиток їхніх взаємин з однолітками та дорослими, співвідносна з їхнім особистим психічним життям і психічним розвитком, сприяє розгортанню психічних процесів, завдяки яким діти виходять на новий рівень пізнання світу та себе, відкривають нові можливості та перспективи. Визначальною особистісною властивістю молодшого школяра є прийняття та усвідомлення своєї внутрішньої позиції, що дає підстави визнати цей вік зрілим дитинством.

Психічний та особистісний розвиток дитини в молодшому шкільному віці детермінований специфікою соціальної ситуації –

навчанням у початковій школі. На цьому віковому етапі саме навчання завдяки пізнавальному інтересу та новій соціальній позиції стає пріоритетною діяльністю. Формування й розвиток людини в молодшому шкільному віці охоплює такі фази, як адаптація (адаптація до нових соціальних умов), індивідуалізація (виявлення індивідуальних здібностей та особливостей) та інтеграція (введення в групу однолітків). Школяр потрапляє в цілком нову групу однолітків – однокласників, яка є дифузною (взаємопроникною) через відсутність спільно розподіленої навчальної діяльності. Групу очолює вчитель. Порівняно з вихователем закладу дошкільної освіти він чи вона є більш авторитетним для дітей, оскільки, використовуючи арсенал оцінок, впливає на їхні стосунки з іншими дорослими, особливо батьками, формуючи ставлення дорослої людини до дитини та до себе як до «іншого». Фактором розвитку особистості молодшого школяра постає не так навчальна діяльність, як ставлення дорослого до успіху дитини [20].

У молодшому шкільному віці на перший план виступає готовність і вміння запам'ятовувати та засвоювати. Гострота сприйняття, наявність належних умов для мовленнєвого мислення, спрямованість розумової діяльності на повторення, внутрішнє сприйняття створюють найбільш сприятливі природні умови для виявлення та розвитку обдарованості. Наївно-ігровий вимір пізнання, властивий дітям цього віку, розкриває величезні формальні можливості для розвитку дитячого інтелекту. Діти віком від 6–7 до 10–11 років дуже легко опановують складні стилі поведінки. М. Монтесорі називає дітей цього віку «дослідниками». За її словами, допитливі шукачі постійно роблять відкриття. Діти орієнтуються на світ у межах власної діяльності, за допомогою уяви створюють його цілісну картину. Пріоритетом природного розвитку дитини є орієнтація на навчальну та дослідницьку діяльність. І. Дичківська та Т. Поніманська, у контексті вивчення теоретичних основ і технології індивідуального виховання у спадщині відомої педагогині-гуманістки, розкривають поняття

самореалізації маленької дитини як відкриття «невідомого суб'єкта, що проявляється в цей момент» [9, с. 45].

Н. Лейтес, висуваючи гіпотезу про природу обдарованості, називав ключем до розуміння раннього розквіту інтелекту притаманні молодшим школярам дуже швидкий темп розвитку – конвергенцію, а також поєднання вікової чутливості та природних вікових особливостей, талантів різних періодів дитинства. І це на якийсь час забезпечує подвоєне або навіть багаторазове зміцнення передумов для розвитку інтелекту. Водночас активний інтелектуальний розвиток – це умова подальшої віддачі дитини. Однак лише окремі діти, що наздоганяють свій вік, стануть одержимими розумовою діяльністю. В інших дітей, за рівних умов, постійна потреба в розумових зусиллях буде продовжувати зменшуватися [7, с. 69].

На сьогодні виокремлюють дві групи психологічних особливостей і критеріїв вияву ознак обдарованості в дітей молодшого шкільного віку. Так, з одного боку, йдеться про такі позитивні ознаки, як: розвинена пам'ять, чітка уява, рухова координація високого рівня, логічне мислення, опанування мистецтва мовного спілкування, оригінальність словесних асоціацій, велика цікавість, схильність до активного пізнання навколишнього світу, успіх у багатьох починаннях, творче виконання завдань з компонентами навичок навчання, створення альтернативних систем в уяві, наполегливість у своїх діях. Талановиту дитину іноді порівнюють з губкою, яка вбирає в себе різноманітну інформацію та враження. Бачачи все і реагуючи на все, така дитина демонструє надмірне захоплення: емоційними реакціями, інтелектуальними прагненнями, суперництвом із ровесниками, конфронтацією з дорослими. Вона надзвичайно мобільна, надійна, особливо чутлива до всього – емоцій і почуттів, звуків, дотиків, запахів та багато іншого. Бажання обдарованих зрозуміти, відкрити і знайти логіку так само важливе, як і здатність бачити можливості та альтернативні рішення [15, с. 4].

Проте, з іншого боку, обдарованість може спричиняти значну кількість складних суперечностей і соціально-психологічних проблем. Основна причина полягає в тому, що обдарована дитина є близькою до дезадаптованої дитини, яка керується у своїй поведінці особливостями навчання, внутрішнім психічним станом. Обдарованих дітей важко сприймають інші, а нормальний процес розвитку таких дітей вважають неправильною соціальною дезадаптацією. Обдарованість як тип відхилення – це девіантна поведінка, заснована на гіперчутливості.

До дезадаптивних особливостей, які часто спостерігають у поведінці та спілкуванні обдарованих дітей з однолітками й дорослими, належать:

- перфекціонізм як спроба зробити все якомога найкраще, прагнучи до досконалості навіть у малих справах, що набуває вияву в ранньому віці. Така особливість дає змогу досягти високих результатів у будь-якій діяльності, але часто зумовлює постійне відчуття незадоволення самооцінкою. Талановиті діти не є конформістами, вони відкидають стандартні вимоги, особливо останні суперечливі або здаються неактуальними. Описану поведінку інші часто сприймають як нахабну й таку, що потребує виховного впливу;

- високий ступінь егоцентризму (когнітивний, комунікативний, соціальний), який виражається в нездатності зрозуміти позицію іншої людини, що пов'язано з обмеженням власного досвіду;

- підвищена чутливість як особливість емоційної сфери талановитої дитини. Оскільки обдаровані діти чутливіші до сенсорних подразників, вони краще розуміють причину та наслідки й більше усвідомлюють явища та події довкола. Здатність сприймати те, що знаходиться поза межами уваги інших, призводить до прийняття будь-яких нейтральних коментарів, власної репліки. Обдарована дитина часто потрактовує невербальні слова чи сигнали як вияв відмови від інших. Окремі події, які не стосуються однолітків, стають джерелом великого досвіду для обдарованих дітей;

- дуже розвинене почуття справедливості, що набуває вияву в ранньому віці та зберігається впродовж усього життя. Талановиті діти мають власну систему цінностей, висувають високі вимоги до себе й інших, подекуди тих, хто не завжди здатний їх задовольнити. Така ситуація може спричинити непорозуміння, конфлікти і навіть ворожість між дитиною та іншими [15, с. 9].

Однією з пріоритетних психологічних особливостей обдарованої дитини є прагнення до лідерства, схильність вести за собою інших дітей. Основна причина цього – інтелектуальна перевага, гнучкість і швидкість мислення, що дає змогу краще планувати та проводити ігри. Талановитих дітей незабаром зацікавляють індивідуально складніші інтелектуальні ігри. Такі відмінності в інтересах до азартних ігор можуть призвести до плутанини між дітьми й ізолювати обдаровану дитину. Незалежність талановитих дітей має своїми виявами незалежність суджень і дій, відповідальність за власні дії та внутрішня віра, що така поведінка можлива та правильна. Ця позиція не завжди чітка і прийнятна для інших, тих, хто вважає, що дитина повинна дослухатися до порад і рекомендацій дорослого, та сприймає вияви самостійності як невиправданий виклик і протест, труднощі.

Обдаровані діти, що усвідомлюють нестандартність своїх навичок, важко сприймають і невдачу, і себе у програвші. Часто такі діти почуваються занадто відповідальними за результат своїх дій, переконані, що саме вони постають причиною успіху та невдачі, а це породжує почуття невиправданої провини, іноді гнітючої. Бажання компенсувати невдачу в інші способи, бажання діяти самостійно, досягти найкращих результатів у будь-якій діяльності, з огляду на обмежений життєвий досвід, може зумовити деструктивну поведінку, як-от агресію.

Інколи обдаровану дитину просто не розуміє жоден вихователь, а деколи й батьки. В цьому криється причина складних переживань, через які дитина або закривається, намагається з'ясувати, чому її не розуміють,

або не хоче змиритися із ситуацією, вдається до хитрощів у спробах знайти соціальну підтримку. Якщо така тактика не дає бажаних результатів, дитина у відповідь на заподіяний біль реагує на того самого кривдника, використовуючи всілякі агресивні реакції: пряму, непрямую, словесну, фізичну [15, с. 10].

Зауважимо, що навіть загальноприйняті критерії обдарованості є досить умовними. Обдарованість – це багатовимірна формація, її не можна зводити лише до описаних ознак (високий рівень IQ, креативність, мотивація), а варто брати до уваги різноманітність форм вираження. Дж. Рензулі вважав, що обдарованість завжди унікальна, тому немає сенсу шукати універсальних ознак обдарованих дітей [7, с. 130].

Сучасна педагогічна концепція визначає доцільність розвитку обдарованої дитини лише за сприятливих педагогічних умов, які також виступають засобом її гармонійного розвитку й усунення негативних виявів поведінки. Найважливіші умови – своєчасне виявлення обдарованості, спеціальні програми та навчання, дитиноцентризм, належне виховання в сім'ї, засноване на гуманному підході до дитини тощо. Розвитку творчого потенціалу дитини сприяє багате культурне середовище, узгоджена та цілеспрямована індивідуальна програма освіти.

У суспільстві й досі побутує думка, що робота з обдарованими дітьми передбачає створення для них спеціалізованих закладів освіти, які працюють за спеціальними програмами. Насправді останнє означає порушення принципів рівності та гуманізму. Суспільство повинно пройти певний шлях прийняття принципів гуманізму, що проголошують повагу до унікальності кожної людини та її оригінальності: люди ж бо від народження різняться своїми здібностями й талантами.

Сучасна наука та практика не залишає сумнівів у можливості вияву обдарованості завдяки застосуванню взаємодоповнюваних способів. *Першим* варто згадати метод спостереження, що припускає систематичне та цілеспрямоване сприйняття різноманітних виявів психологічних і

педагогічних особливостей обдарованості та використовуваний на уроках із різних предметів, а також і в позаурочній діяльності учнів. Якісні результати залучення названого методу можуть бути доволі обґрунтованими лише за умови регулярності, тривалості та багаторазовості. *Другим* – констатацію певного рівня досягнутих дитиною успіхів у тій чи тій сфері діяльності. Констатація конкретних успіхів і способів дає змогу встановити, до якого саме типу обдарованості належить конкретна дитина. Метод передбачає зосередження уваги на аналізі продуктів діяльності дитини. *Третім* – виявлення обдарованих дітей за участю експертів. Учні за різними методиками оцінюють такі суб'єкти: сам учень, батьки, педагоги, психологи, які порівнюють ці дані з результатами відповідних психодіагностичних методик. *Четвертим* – проведення тестових діагностувань, які мають стандартизований характер і забезпечують отримання результатів на основі єдиних критеріїв і норм. Дослідження обдарованих учнів уможливорює застосування єдиних спеціалізованих тести креативності, тестів інтелекту та тестів мотивації [22].

Процес організації навчальної діяльності обдарованих дітей молодшого шкільного віку вимагає індивідуального підходу, належної змістової наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації та забезпечення різноманітності видів пошукової аналітичної, розвивальної, творчої діяльності. Форми роботи – групові й індивідуальні заняття на уроках і в позаурочний час, факультативи. Зміст навчальної інформації доцільно доповнювати науковими відомостями під час виконання додаткових завдань у той самий час, що й інші учні, але за рахунок вищого темпу оброблення навчальної інформації.

Серед методів навчання для обдарованих учнів мають переважати методи самостійної роботи, пошук і дослідження. Контроль за навчанням обдарованих дітей повинен бути спрямований на стимулювання поглибленого вивчення, систематизацію, класифікацію навчальних

матеріалів, перенесення знань у нові ситуації, розвиток творчих елементів у ході навчання. Домашнім завданням варто додавати творчого елемента. Органічним доповненням до уроку має виступати система позашкільної роботи, а саме: виконання учням позашкільних завдань; відвідування гуртка або участь у тематичних заходах; конкурси, наукові зустрічі, мозковий штурм тощо. Індивідуальними формами позашкільної роботи повинні слугувати виконання різних завдань, участь в очних і заочних змаганнях, конкурсах на кращу творчу роботу. Вчителі зобов'язані послідовно стежити за розвитком інтересів, схильностей учнів, допомагати їм обирати профіль позакласних занять [4, с. 104].

Навчальна робота з обдарованими школярами позначається на впровадженні системи позакласних занять, яка передбачає формування толерантної особистості, готової до співпраці, сприяє розвитку здатності до творчої діяльності. Йдеться про систему, засновану на принципах орієнтованої на дитину концепції, що її запропонував український учений-психолог І. Бех [3]. Підґрунтям системи слугують інноваційні освітні технології, гуманні й особистісні, а прикладом для наслідування – досвід організації навчальної роботи з обдарованими дітьми в іноземній школі, що охоплює: пришвидшене навчання; збагачена наука; розподіл за напрямками, сетами, бендами; створення спеціальних класів і спеціальних шкіл для обдарованих дітей (окрема та спеціальна освіта).

Сімейне виховання, а також співпраця батьків і вихователів мають важливе значення для гармонійного розвитку обдарованих дітей, оскільки створюють такі умови, як: атмосфера довіри, турбота про потреби й інтереси. Батьки та вихователі мусять пам'ятати, що дитина – це насамперед особистість, яка потребує любові, захисту та співчуття. Повна дитиноцентричність сім'ї, зумовлена фанатичним бажанням батьків розвивати здібності дитини, інколи призводить до негативних наслідків для дитини. Саме перебування учня в школі дає змогу налагодити контакт із родиною, розглянути її виховний потенціал, виявити проблеми в

сімейному вихованні та надати професійну допомогу в їхньому розв'язанні. Взаємодія школи та сім'ї в освітньому колі уможливорює систематичну підтримку сім'ї в освітніх питаннях і створення єдиного освітнього середовища для роботи з обдарованими дітьми [5, с. 30].

8.3. Зміст підготовки вчителя початкових класів до роботи з обдарованими дітьми

У сучасних студіях із педагогіки обґрунтовано, що розвиток талантів учнів детермінований ефективністю системи підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми. Слово «система» фігурує у мовленні вже понад два тисячоліття та насправді його змістове наповнення залишається нечітким, достоту як тлумачення слів «множина» чи «сукупність». Як термін слово «система» спочатку побутувало в механіці на позначення матеріальної системи, тобто сукупності матеріальних одиниць, які підпорядковані певним зв'язкам. Упродовж останніх десятиліть його використовували для опису всіх видів соціальних процесів. У координатах загальнонаукової методології системою постає сукупність споріднених елементів, які утворюють цілісність, стійку єдність із середовищем, що відзначається інтегральними властивостями та закономірностями. Загалом системний підхід – це метод наукового пізнання, що забезпечує відокремлення системи, структури, елемента й на рівні системи, й кожної з її підсистем, ураховуючи кінцевий ефект, який підпорядкований функціонуванню системи [17, с. 10].

Використання системного підходу видається органічним щодо об'єктивної структури педагогічної діяльності, оскільки йдеться про складне, багатокомпонентне соціальне явище, що охоплює значну кількість взаємозумовлених підсистем, спрямованих на досягнення однієї педагогічної мети – підготувати дітей до ефективного життя. Система професійної підготовки вчителів виступає складною цілісною та

багатовимірною структурною формацією, мета якої полягає у підготовці фахівця, здатного творчо розв'язувати проблеми освітнього процесу.

Підготовка вчителя до конкретної діяльності співвідносна із процесом формування його професійної готовності, що спроектований на: стислий опис набутих знань; компетентність як загальну здатність, засновану на знаннях, досвіді, цінностях і прагненнях, набутих під час навчання; готовність як мотивоване бажання виконати обов'язок вчителя. Це основний складник професійної майстерності працівника, що передбачає набуття:

- професійно-педагогічних знань, які є основою для розуміння та свідомого подолання труднощів професійної педагогічної діяльності;
- професійно-педагогічних умінь і навичок [17, с. 8–9].

В основі професійної готовності вчителя лежить його професійна *компетентність*, пріоритетна ознака якої – сукупність критеріїв, які визначаються поєднанням таких структурних компонент: система знань, їхня глибина та ширина; постійне бажання до оновлення знань, інтерес до наукових досліджень, гнучкість мислення, сформованість навичок спілкування, культури, наявність діалектичного світогляду, опанування методів аналізу, синтезу, порівняння; високорозвинені духовно-моральні настанови. Термін «професійна компетентність учителя» означає єдність теоретичної та практичної готовності до провадження педагогічної діяльності. Професійно грамотним є вчитель, який провадить педагогічну діяльність і педагогічне спілкування на належному рівні, досягає високих результатів у навчанні та вихованні учнів. Професійна педагогічна свідомість відіграє важливу роль в особистісній характеристиці вчителя [14, с. 67].

Перелік етапів становлення системи підготовки вчителів до педагогічної діяльності утворює:

- перший етап – вибір професії, коли формування орієнтації людини на світ професій відбувається з огляду на переваги педагогічної діяльності як професійної (на етапі дошкільної освіти), набуття мотиваційно-психологічних і процедурних складників педагогічної діяльності, виявлення соціальної ролі вчителя в конкретній предметній сфері (етап початкової професійної підготовки). Результат ступеня навчання – бачення педагогічної діяльності як спрямованої на якісну трансформацію дитини, «перетворення людини на людину»;

- другий етап – самовизначення у професії, опанування істотних механізмів педагогічної діяльності, готовність до трансформації соціокультурного досвіду, пошук (під час навчання студента) й утвердження (у післядипломній освіті) його педагогічного стилю, усвідомлення освіти як трансформаційної допомоги. Результат ступеня навчання – концептуальна позиція вчителя-вихователя, визначення системи принципів його професійно-педагогічної діяльності;

- третій етап – професійний саморозвиток, за якого авторська концепція вчителя набуває реалізації в системі педагогічної діяльності у взаємодії з авторським досвідом, освітніми програмами, проєктами, що координують систему педагогічних факторів. Процеси осмислення та усвідомлення професійно-педагогічної діяльності розгортаються водночас і в «момент їхньої зустрічі» професійно-особистісна позиція вчителя-вихователя як ціннісно-сміслового виховання стає не лише базисом, а й джерелом саморозвитку вчителя, утвердженням професійної свободи [14].

Специфіку підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми складає, зокрема, вимога досягнення високого рівня професійної та педагогічної компетентності, фундамент якої – набір спеціальних знань, умінь і наполегливого вмотивованого бажання провадити таку діяльність. *Професійно-особистісна підготовка вчителів до роботи з обдарованими дітьми* – це особистісне утворення на структурному рівні, яке відображає

цілісність когнітивних, оперативно-діяльнісних, мотиваційних, ціннісно-сміслових, особистісно-рефлексивних компонент і визначає працездатність учителя. На переконання американських учених (Л. Берн, К. Маккін, Дж. Уільям), професійна підготовка вчителів до роботи з обдарованими здобувачами відповідає трьом рівням кваліфікації:

I – особистісні характеристики, знання, вміння, ставлення, необхідні тим викладачам, які стимулюють відкриття та розвиток індивідуальності кожного учня;

II – знання, вміння та ставлення, потрібні для розвитку будь-якої обдарованості певного типу (загальної, інтелектуальної, творчої, особливої обдарованості тощо);

III – знання, вміння та навички, що забезпечують розвиток високого рівня таланту [7, с. 5-15].

Процес підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми передбачає дотримання низки принципів, у якій:

1) принцип максимального використання педагогічного досвіду в роботі з обдарованими дітьми, що сприяє збагаченню навчальної практики;

2) принцип актуальності знань і застосування їх на практиці, що поєднує дві позиції, оскільки для педагогічної роботи з обдарованими дітьми найбільш актуальною є та, яку можна використати у практиці професійної діяльності негайно;

3) принцип виконання завдань, пов'язаних із попереднім принципом, адже найважливішим для фахівця є вміння шляхом навчання навчатися залагоджувати реальні проблеми своєї професійної діяльності, з якими він не міг впоратися в ході навчання;

4) принцип критичного мислення, що уможливорює розвиток критичного мислення для подолання перешкод у створенні стереотипів професійної діяльності;

5) принцип навчання в діяльності (у зарубіжних джерелах принцип має назву «практики»), що полягає в експериментальному тестуванні

набутих знань на практиці, їхньому критичному осмисленні й усвідомленні;

6) принцип співпраці, який перетворює учня з об'єкта на суб'єкт навчання;

7) принцип самостійності, що стосується висунення учня на перший план у виявленні потреб у навчанні, доборі та застосуванні підходів до використання навчальних матеріалів, оцінюванні результатів навчання тощо;

8) принцип розширення, що передбачає безперервність навчання вчителів, розвиток їхньої творчості без відриву від виробництва і тривалий час дає змогу паралельно з навчанням відображати власну діяльність, вносити в неї корективи, забезпечуючи транслявання набутого рефлексивного досвіду в реальний;

9) принцип відбору фактичного змісту навчального матеріалу, що його вважають актуальним не лише з огляду на реальні проблеми, які розв'язують викладачі, а й зважаючи на можливість розгортання на основі цього процесу відображення змісту;

10) принцип створення рефлексивного середовища для отримання максимуму з творчого розвитку та здатності культивувати рефлексію в процесі взаємодії;

12) принцип обліку індивідуальних особливостей учнів [21, с. 72].

Вищеперелічені принципи забезпечують формування специфічного блоку підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми, що складається з шести компонент, які поєднують професійну й особистісну готовність:

- когнітивний (теоретичний, навчальний) – психолого-педагогічні знання в галузі психології та педагогіки обдарованості;

- операційно-діяльнісний (практичний, психологічний, технологічний) – здатність надавати соціально-педагогічну допомогу та підтримку;

- ціннісно-смисловий – професійна й особистісна спрямованість учителя, що ґрунтується на прагненні успішно активізувати та розвивати таланти дітей;

- мотиваційний – високий рівень розвитку пізнавальної та внутрішньої професійної мотивації; прагнення до особистісного зростання тощо;

- особистісний – професійно важливі особистісні якості вчителя: творчість, співпереживання, спілкування, соціальна активність (ініціативність), незалежність, об'єктивність, толерантність, любов до дітей, внутрішній локус контролю; висока та достатня самооцінка тощо;

- рефлексивний, чи автопсихологічний – знання переваг і недоліків власної діяльності [21, с. 14–19].

Компоненти підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми уможлиблюють реалізацію низки функцій: когнітивна компонента – когнітивно-гносеологічних інтегративних і виховних функцій; операційно-діяльнісна – аналітико-діагностичних, прогностично-логічних і координаційно-організаційних функцій, які найбільш повно відображають основні практичні напрями роботи вчителя з обдарованими дітьми; ціннісно-смилова – рефлексивної, інтегруючої та цільової функцій; мотиваційна – цілеспрямованої, рефлексивної та регулюючої функцій; особистісна – інтегративної, що забезпечує цілісність процесу особистого розвитку вчителя, нормативної та комунікативної; рефлексивна – рефлексивних, комунікативних і когнітивно-гносеологічних. Функції компонент підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми виокремлено після осмислення специфіки діяльності вчителя, яку він провадить з обдарованими дітьми [21, с. 14].

Знання та вміння, необхідні для забезпечення високого рівня підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями, умовно поділяють

на загальнонаукові та професійні, фізіологічні й психологічні, педагогічні та методичні (табл. 8.2).

Таблиця 8.2

Знання та вміння, необхідні для забезпечення підготовки вчителів з обдарованими учнями

Загальнонаукові та фахові	Фізіологічні та психологічні	Педагогічні та методичні
Теорія відповідного предмету, основи суміжних предметів та вміння використовувати знання у процесі роботи з розвитку здібностей і обдарувань учнів	Вікові особливості фізичного та психологічного розвитку школяра, психологія навчання й виховання. Поняття і види обдарованості та здібностей	Сутність педагогічного процесу; теорія і методика навчання та виховання школярів, наукова організація праці вчителя і учня

Джерело: [2, с. 239].

Прикметно, що вимоги до знань і навичок, потрібних для успішного виконання вчителем завдань роботи з обдарованими дітьми, не відрізняються від вимог до знань і вмінь інших педагогічних працівників. Фактичний рівень готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями варто оцінювати на основі певних структурних компонент готовності, критеріїв (мотиваційно-вольовий, інтелектуально-операційний, оцінювально-рефлексивний) і змістових характеристик компонент (показників) готовності (рис. 8.1).

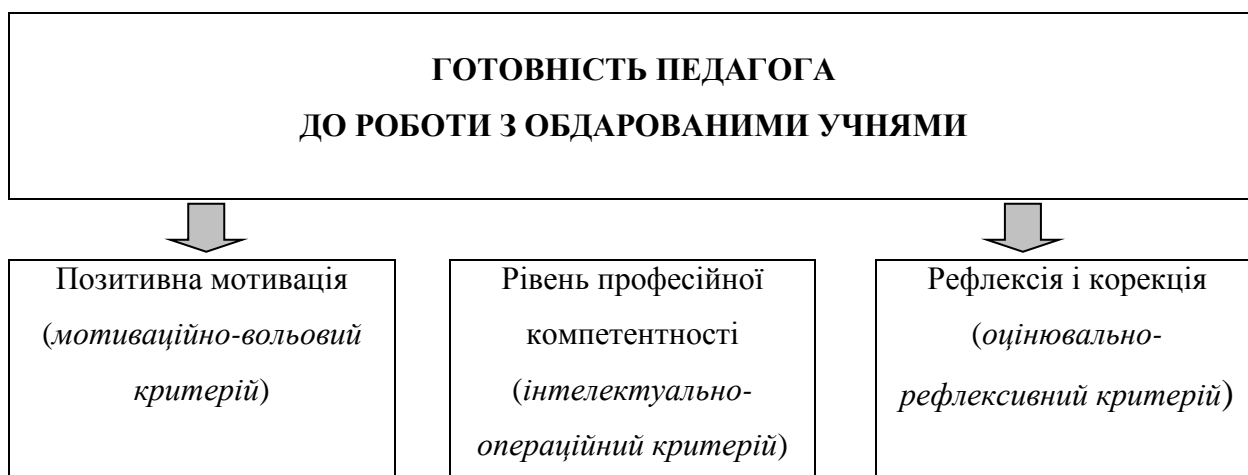


Рис.8.1. Структура готовності педагога до роботи з обдарованими учнями

Джерело: власне напрацювання

Мотиваційно-вольовий критерій передбачає професійну орієнтацію та наявність особистісних властивостей, які окреслюють здатність фахівця працювати над розвитком умінь та обдарувань учнів (усвідомлення професійних цілей, цінностей, принципів, інтерес до навчальної роботи в сучасній школі; гуманізм, демократія тощо).

Інтелектуально-операційний критерій відображає наявність певного рівня професійної компетентності, тобто загальних гуманітарних і спеціальних знань з теорії та методики навчальної роботи; професійних навичок ефективного виконання діагностичних, прогностичних, конструктивних, формувальних, комунікативних, аналітичних функцій задля:

- 1) створення умов для особистісного розвитку в шкільному середовищі;
- 2) індивідуальної корекційної роботи з талановитими учнями;
- 3) взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу в розрізі досягнення цілей діяльності.

Оцінювально-рефлексивний критерій готовності репрезентує вчителя в сенсі його здатності аналізувати результати своєї діяльності, усвідомлювати власний рівень професійної підготовки до досягнення мети й завдань роботи, а також прийняття потреби професійної самоосвіти, самовдосконалення [11].

Співвідношення професійних якостей, знань і навичок, що відповідають критеріям та показникам, їхній рівень усвідомленості, ясності, наполегливості й активності представляє якісну характеристику рівня готовності вчителя до роботи з обдарованими учнями.

Основними критеріями формування професійної та особистісної готовності педагогів до роботи з обдарованими учнями є наявність:

- обсягу реальних знань із психології та педагогіки обдарованості, проектування пізнавальних дій викладача, спрямованих на успішне

здобуття професійних знань у досліджуваній сфері, вміння збагачувати та застосовувати їх залежно від ситуації самостійно;

- набору навичок для реалізації практичних напрямів роботи з обдарованими дітьми, ступеня використання альтернативних способів виконання професійних завдань;

- професійної та особистісної позиції вчителів, мотивованої прагненням розвивати обдарованість у дітей, сприяючи повному розкриттю та розвитку їхніх здібностей і схильностей, уміння успішно виконувати функцію посередництва шляхом залучення до роботи з обдарованими дітьми інших фахівців;

- рівня розвитку когнітивної внутрішньої професійної мотивації, що має виявом прагнення до особистісного та професійного зростання, усвідомлення потреби саморозвитку, здатності до неї, подолання факторів, які ускладнюють саморозвиток;

- рівня професійно значущих особистісних якостей: уміння зробити навчальний матеріал доступним і цікавим, креативність у роботі, педагогічний та вольовий вплив на учнів, уміння організовувати колектив учнів і водночас здатність забезпечувати індивідуальний підхід, інтерес та любов до дітей, змістовність і яскравість мовлення, педагогічний такт, уміння пов'язувати предмет із життям, спостережливість;

- об'єктивного погляду на переваги та недоліки власної професійної діяльності, вміння демонструвати належну самооцінку, що може бути й позитивною, й негативною: учитель спроможний позитивно розв'язувати проблеми обдарованої дитини, частково їх розв'язувати або не справлятися з конкретним педагогічним завданням (останнє вимагає визначення, на якому етапі вчитель припустився помилки, та розроблення плану корекції педагогічної діяльності) [13, с. 25].

Бажання та готовність учителя працювати з обдарованими учнями має бути результатом його систематичної та цілеспрямованої підготовки.

Зміст такого навчання як неодмінна частина набуття й підвищення кваліфікації охоплює теоретичну та практичну інформацію, значущу для виконання професійних функцій, а також відіграє важливу роль у системі добору змісту професійної підготовки вчителя – контекст детермінують дидактичні та психологічні прийоми, що наповнюють навчально-пізнавальну діяльність особистісним значенням, зумовлюють рівень активності, ступінь залученості у процеси пізнання. Утілення змісту навчання на практиці відбувається в реальному педагогічному процесі, пов'язаному з постійним вибором системи методів, форм і засобів навчання. Тому йдеться не про окремий елемент навчання, а про цілісну модель професійної готовності спеціаліста та його навчання в системі педагогічної освіти. Процес підготовки передбачає застосування технологічного підходу.

Для розроблення системи підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями доцільно використовувати таку структуру педагогічної технології: великі технологічні структури – структурні блоки освітнього процесу, що підлягають послідовній реалізації: мета – зміст – форми роботи – діагностування – зворотній зв'язок – корекція; технологічні мікроструктури – «організаційна основа» роботи, що визначає зміну організаційних форм і методів впливу в напрямі досягнення мети; технологічні системні мікроформування – цілеспрямований вибір взаємодотичних, таких, що послідовно взаємодіють форм навчання, які забезпечують формування міцних системних знань, умінь, граней особистості, властивостей і рис характеру; технологічні підрозділи – окремі складники великих технологічних структур, які набувають самостійного педагогічного значення; методологічні та технологічні зв'язки – сума взаємодетермінованих, послідовно застосовуваних методів, прийомів, завдань, які забезпечують оброблення та закріплення педагогічних навичок, трудової діяльності; технологічні засоби –

обладнання педагогічної взаємодії, яке також є самостійним техніко-технологічним зв'язком [13, с. 25].

Готовність учителя до роботи з обдарованими учнями аналізують за допомогою технологій педагогічного діагностування. Педагогічним діагностуванням учені називають процес, який відповідає умовам оптимального виконання таких педагогічних завдань: установлення характеру мотивації до вивчення особистості; визначення умов саморозвитку та творчої самореалізації людини; оцінювання рівня професійної компетентності та рівня розвитку професійних компетенцій. Готовність педагога до роботи з обдарованими дітьми досліджують за допомогою багатьох методів – шляхом опитування вчителів безпосередньо та на основі його виявів у певних аспектах методичної та практичної діяльності вчителів опосередковано, зокрема під час аналізу: ефективності спеціального навчання, активності й успішності участі вчителів у науково-дослідній, методичній роботі закладу освіти; ефективності навчання здобувачів освіти; суб'єктивної позиції вчителя в процесі навчання.

Принципи педагогічного діагностування відповідають традиціям педагогічної теорії та є систематичними зразками педагогічного діагностування як специфічного виду знань. Ідеться про принципи цілісності, об'єктивності, детермінізму, аналізу та синтезу. Педагогічне діагностування – це інструмент створення механізмів психолого-педагогічного забезпечення, прогнозування та проєктування тенденцій розвитку професійної діяльності викладача на етапі післядипломної освіти. Послідовність дій учителя, який підвищує свою кваліфікацію на курсах, у сучасній педагогіці розглядають крізь призму потреби розвитку в учителя готовності до саморозвитку особистісно-професійно значущих якостей. Педагогічне діагностування як ефективний механізм модернізації освітнього процесу вчителя за умов сьогодення відзначається органічною взаємодією із процесом визначення якості педагогічної діяльності на всіх етапах неперервної освіти [2; 13].

Очевидно, що розвиток обдарованості учнів залежить від досконалості системи підготовки вчителя до роботи з обдарованими особистостями. Загалом професійно-особистісну підготовку вчителів до роботи з обдарованими дітьми можна позиціонувати як структурно-рівневе особистісне утворення, що відображає цілісність когнітивних, операційно-діяльнісних, мотиваційних, ціннісно-сміслових, особистісних, рефлексивних компонент і визначає працездатність учителя. Специфіку підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми складає вимога наявності в нього високого рівня професійної та педагогічної компетентності, що передбачає наявність спеціальних знань і вмінь, а також наполегливого та мотивованого бажання провадити такого роду діяльність.

У ході ретроспективного аналізу сутності поняття «обдарованість» вдалося простежити його тривалу в часі наукову еволюцію. Сьогодні обдарованістю вважають складну психічну формацію, що поєднує когнітивну, емоційну, вольову, мотиваційну, психофізіологічну й інші сфери психіки людини. Складність останньої детермінують виразна мінливість, неоднозначність та індивідуальність виявів індивідуальності. Тож, незважаючи на досягнення вчених у царині осмислення природи обдарованості, єдиної концепції її трактування на сучасному етапі розвитку педагогіки немає. Важливим об'єднавчим моментом для окреслених теоретичних перспектив є бачення обдарованості як процесу цілісного розвитку особистості обдарованих людей, що дає їм змогу реалізувати свій інтелектуальний і творчий потенціал.

Для встановлення обдарованості звертаються до психологічних критеріїв виявлення ознак обдарованості у дітей молодшого шкільного віку, стратифікованих за двома групами: з одного боку, йдеться про такі позитивні ознаки, як високий інтелект, яскрава уява, розвинене логічне мислення, схильність до активного пізнання навколишнього світу тощо, а з іншого – про близькість обдарованої дитини до дитини дезадаптованої за

поведінковими та навчальними характеристиками. Сучасна педагогічна концепція ґрунтується на тому, що обдарована особистість може розвиватися лише за сприятливих педагогічних умов, які водночас постають засобом гармонійного розвитку дитини й усунення негативних виявів її поведінки. У початковій школі важливо правильно організувати роботу вчителя з обдарованими дітьми, створити належні для розвитку останніх умови, психологічно підготувати їх до важкої праці, самоосвіти з використанням спеціальних програм, відповідних до їхніх схильностей, інтересів і здібностей.

Детермінантом розвитку обдарованості учнів виступає вдосконалення системи підготовки вчителя до роботи з ними. Професійно-особистісна підготовка педагогів до роботи з обдарованими дітьми – це структурно-рівневе особистісне утворення, що відображає цілісність когнітивних, операційно-діяльнісних, мотиваційних, ціннісно-смыслових, особистісних, рефлексивних компонент і визначає працездатність учителя. Специфіку підготовки вчителя початкових класів до роботи з обдарованими учнями зумовлює наявність високого рівня професійної та педагогічної компетентності, базис якого – набір спеціальних знань, умінь і наполегливе вмотивоване бажання провадити педагогічну діяльність такого виміру.

Список використаних джерел:

1. Антонова О. Проблема розвитку здібностей та обдарованості у педагогічній теорії Я. Коменського. *Вісник Житомирського університету*. Вип. 18. 2004. С. 76-79.
2. Антонова О. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2007. 472 с.
3. Бех І. Особистість у духовно-ціннісному вимірі. *Завуч*. 2009. № 6. С. 1–8.
4. Ветрова О. Проблема обдарованості в дітей молодшого шкільного віку. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012. № 22 (257). С. 100–106.

5. Волошинова О. Система роботи педагогічного колективу з обдарованими учнями. *Управління школою*. 2009. № 10. С. 24–31.
6. Гнатко М. Психологічні передумови роботи з обдарованими дітьми. *Шкільний світ*. 2000. № 6. С. 9-10.
7. Грищук М. Обдарована особистість: підходи до навчання та виховання: монографія. Київ: Кондор, 2007. 240 с.
8. Державна Програма роботи з обдарованою молоддю на 2006–2015 роки. *Обдарована дитина*. 2001. № 4. С. 2–6.
9. Дичківська І., Поніманська Т. Монтессорі: теорія і технологія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2006. 304 с.
10. Ефроїмсон В. У геніальних людей люблячі матері. *Обдарована дитина*. 2005. № 2. С. 8–12.
11. Жосан О. Концептуальні засади підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями. URL: <http://www.cmsps.edukit.kr.ua>
12. Клименюк Ю. Вивчення рівня готовності майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів. *Вісник Житомирського державного університету*. 2005. Вип. 25. С. 62–64.
13. Корж Л. Науково-методичний супровід роботи вчителя з обдарованими дітьми. *Педагогічна думка*. 2008. № 1–2. С. 23–31.
14. Кочерга О. Підготовка студентів педагогічного коледжу до роботи з обдарованими учнями. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 5 (12). С. 66–69.
15. Кульчицька О. Специфіка дитячої обдарованості. *Обдарована дитина*. 2001. № 1. С. 3–10.
16. Левківський М. Історія педагогіки: навч.-метод. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 190 с.
17. Лісовенко Г. Система роботи з обдарованими учнями у початкових класах. *Управління освітою*. 2009. № 2. С. 6–11.
18. Мазяр О. Концептуальні паралелі вирішення проблеми обдарованості у працях І. Сікорського та В. Моляко. *Актуальні проблеми*

психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. Костюка НАПН України. Київ, 2012. Вип. 15. (Ч. 1). С. 250–257.

19. Моляко В Психологічна теорія творчості. *Обдарована дитина*. 2004. № 4. С. 2–9.

20. Обдарована дитина в сучасній школі / упоряд.: І. Романчик, Н. Кот. Луцьк: ВІППО, 2010. 236 с.

21. Павелків Р. Вікова психологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. Київ: Кондор, 2011. 469 с.

22. Проєктування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості: в умовах воєнного стану: матеріали науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 23-25 червня 2022 р.). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2022. 368 с.

23. Сущенко Т. Характерні особливості обдарованих дітей. *Початкова школа*. 1994. № 2. С. 10–11.

24. Яковишина Т., Ясковець В. Педагогічна майстерність у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Матеріали всеукраїнської науково-практичної е-конференції «Імплементация інклюзивної освіти в контексті реформування Нової української школи». 28.03.2020. С. 165–168.

Наукове видання

**Освіта в умовах реформування:
теорія і практика:**

Монографія

**За науковою редакцією
доктора педагогічних наук, професора
Руслани Леонідівни Сойчук**

Підписано до друку 25.05..2023 р.
Формат 60x34x16 . Папір офісний.
Гарнітура Times New Romans.
Ум. друк. арк. 12,1.
Тираж 300 прим.

Видавець: Олег Зень
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія РВ № 26 від 6 квітня 2004 р.
вул. Кн.Романа, 9/24, м. Рівне, 33022,
068 025 067 4, olegzen@ukr.net

Друк: кафедра педагогіки початкової,
інклюзивної та вищої освіти РДГУ
вул. Пластова, 31, м. Рівне, 33000
тел. 0-362-62-00-84