

**Міністерство освіти і науки України
Західноукраїнський національний університет
Соціально-гуманітарний факультет
Кафедра психології та соціальної роботи**

Бобильов Артем Сергійович

**Формування готовності викладачів до управління розвитком
інтелектуально обдарованих учнів**

спеціальність: 053 Психологія
освітньо-професійна програма «Психологія»
Кваліфікаційна робота

Виконав
студент групи ПСм-21
А.С. Бобильов

підпис

Науковий керівник:
к.психол.н, доцент
Т.Л. Надвинична

підпис

Випускню кваліфікаційну роботу
допущено до захисту
« ____ » _____ 2024 р.

підпис

АНОТАЦІЯ

Бобильов Артем Сергійович «Формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів» – Рукопис.

Дослідження на здобуття освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 053 – «Психологія» – Західноукраїнський національний університет, Тернопіль, 2024.

У кваліфікаційній роботі з теоретико-методологічних позицій обґрунтована та доповнена структурно-функціональна модель формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів і комплекс психолого-педагогічних умов її ефективного функціонування; підібрані ділові ігри, підготовлені та впроваджені навчально-методичні матеріали, щов умовах системи додаткової професійної освіти можуть бути використані при підготовці педагогічних кадрів у коледжах та ЗВО.

ANNOTATION

Bobylov Artem Serhiyovych “Formation of teachers’ readiness to manage the development of intellectually gifted students” – Manuscript.

Research for the degree of “Master” in the specialty 053 – “Psychology” – Western Ukrainian National University, Ternopil, 2024.

In the qualification work, the structural and functional model of the formation of teachers’ readiness to manage the development of intellectually gifted students and the complex of psychological and pedagogical conditions for its effective functioning are substantiated and supplemented from theoretical and methodological positions; business games are selected, educational and methodological materials are prepared and implemented, which in the conditions of the system of additional professional education can be used in the training of pedagogical personnel in colleges and higher educational institutions.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ	7
1.1. Проблема формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів у роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників	7
1.2. Дослідження та формування понятійно-категорійного апарату дослідження.	1
	4
РОЗДІЛ 2. ДОДАТКОВА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ЯК НАУКОВО-ДОСЛІДНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ	2
2.1 Структурно-змістова характеристика готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів	2
2.2. Науково-педагогічний потенціал системи додаткової професійної освіти в формуванні готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів	1
	3
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ В УМОВАХ СИСТЕМИ ДОДАТКОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	3
3.1. Модель формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів в умовах системи додаткової професійної освіти	9
3.2. Організація, зміст та результати експериментального дослідження	4
	9
ВИСНОВОК	6
	1

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

4

6

3

ВСТУП

Актуальність проблеми дослідження. У сучасному, стрімко мінливому та високотехнологічному світі спостерігається зростання інтересу до реалізації інтелектуального та творчого потенціалу людини як одного з головних ресурсів суспільного розвитку. У зв'язку з цим гостро постає проблема підготовки конкурентоспроможних, творчих фахівців, здатних до критичного мислення, мобільності, прийняття нестандартних рішень тощо. Це актуалізує комплекс проблем, пов'язаних з розвитком інтелектуально обдарованих учнів.

В Україні нині реалізуються як державні так і недержавні програми пошуку, підтримки та розвитку обдарованих дітей та молоді. Їх основними цілями є: 1) визначення стратегії пошуку, виховання і навчання обдарованих дітей і молоді; 2) супровід розвитку єдиного та безперервного формування інтелектуального потенціалу суспільства; 3) сприяння соціально-культурному становленню талановитої молоді [8; 10 та ін.]. У світлі вирішення цих завдань створюються принципи та нові організаційні структури, які працюють з цією категорією учнів, а відтак необхідно постійно дбати про забезпечення і розвиток кадрового потенціалу, який буде забезпечувати їх функціонування. За роки проведеної роботи питання підготовки викладачів до цього напрямку професійної діяльності набуло як теоретичної так і експериментальної підтримки (М. Байдан, Л. Васильченко, А. Великанова, О. Гузенко, О. Зазимко, Г. Клобак, Н. Кушнарченко, Л. Липова, Т. Мишковська, В. Моляко, Л. Морозова, О. Музика, Т. Поніманська, В. Рибалка, С. Сисоєва, М. Холодна, І. Чмихало, Л. Чорна, В. Чудновський, В. Юркевич та ін.).

Але, незважаючи на значні досягнення у даній сфері, зауважимо, що на практиці є ще чимало проблем, які вимагають уваги та вирішення. Так, зокрема фактом є те, що системна підготовка викладачів у цьому напрямі частіше всього безсистемна, спрямована на розвиток предметних компетентностей. Аналіз світніх програм педагогічних ЗВО підтверджує цей висновок. Зокрема, серед обов'язкових дисциплін відсутні ті,

що спрямовані на підготовку майбутніх фахівців до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів, є лише окремі курси – «Психологія креативності», «Психологія обдарованості» тощо, які здебільшого входять до блоку вибіркового та не завжди обираються студентами. Опитування викладачів також показало, що рівень їхньої готовності до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів є недостатнім.

Зважаючи на актуальність вказаної проблематики у межах кваліфікаційного дослідження сформульовано його основну **мету** – дослідити процес формування та психолого-педагогічні умови розвитку готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів в умовах системи додаткової професійної освіти.

Об'єкт дослідження: система додаткової професійної освіти, а його **предмет** – процес та психолого-педагогічні умови формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів в умовах системи додаткової професійної освіти.

Відповідно до мети дослідження, сформульовано його основні **завдання**:

1) проаналізувати стан розробленості проблеми формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів в теорії та практиці психології та педагогіки;

2) визначити структурно-змістовні характеристики готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів;

3) виявити науково-психолого-педагогічний потенціал системи додаткової професійної освіти у формуванні готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів;

4) запропонувати та апробувати модель та комплекс психолого-педагогічних умов формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів в умовах системи додаткової професійної освіти;

5) розробити критерії, що дають змогу відстежувати динаміку рівнів та результативність процесу формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів.

Дослідження проводилося з використанням комплексу теоретичних та емпіричних методів. Теоретичні методи: аналіз нормативних документів, що регламентують роботу системи додаткової професійної освіти; теоретико-методологічний аналіз; психолого-педагогічне моделювання. Емпіричні методи: психолого-педагогічний експеримент; анкетування, бесіда, спостереження, тестування, самооцінка, метод експертних оцінок.

База дослідження: Тернопільський обласний комунальний Інститут післядипломної педагогічної освіти. У дослідженні прийняли участь 30 викладачів коледжів і шкіл. Тернопіль, котрі проходили курси підвищення кваліфікації.

Теоретична значимість дослідження:

1) визначено теоретико-методологічну основу вирішення досліджуваної проблематики – поєднання системно-діяльнісного, акмеологічного та особистісно зорієнтованого підходів, що забезпечує коректність її постановки і можливість комплексного вивчення;

2) визначено структуру готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів та уточнено зміст її структурних компонентів: мотиваційного, когнітивно-операційного та особистісного.

3) виділений покомпонентний склад готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів, дозволив визначити критерії відповідні показники рівнів її сформованості: репродуктивний, алгоритмічний, творчий.

Практична значимість дослідження:

Обґрунтована та доповнена структурно-функціональна модель формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів і комплекс психолого-педагогічних умов її ефективного функціонування може бути впроваджено в систему додаткової професійної освіти; підібрані ділові гри, підготовлені та впроваджені навчально-методичні матеріали щодо формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів в умовах системи додаткового професі

йного освітиможуть бути використані в практиці роботи системи додаткового професійного освіти та при підготовці педагогічних кадрів у коледжах та ЗВО.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота загальним обсягом 66 сторінок складається з вступу, трьох розділів, висновків, списку літературних джерел, що нараховує 56 найменувань, 25 з яких – іноземними мовами. Дослідження ілюстроване 6 рисунками та 12 таблицями.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ

1.1. Проблема формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів у роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників

Історична ретроспектива дослідження проблеми формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів засвідчила, що підготовка таких кадрів завжди розглядалася у контексті розвитку обдарованої особистості. Тому перші дослідження, які припали на кінець дев'ятнадцятого-першу третину двадцятого століття, які проводилися в цій галузі були пов'язані зі становленням основних для сучасної науки напрямів: обговорювалися поняття обдарованості і проблеми її діагностики, також то ркалися питання навчання і виховання обдарованих дітей [3; 17; 28 та ін.].

Дещо пізніше, у двадцяті роки, точилася активна дискусія з питань створення спеціальних шкіл для такої категорії дітей, де повинні працювати підготовлені педагоги, які мають володіти знаннями щодо обдарованості, способах її діагностики і методами їїнього розвитку. Вже у цей час науковці активно працювали над розробкою не лише теоретичних основ даної проблематики, а й запроваджували програми навчання та виховання таких дітей та наполягали на необхідності відкриття для них спеціальних класів [35; 44 та ін.].

У цей час безперечний інтерес для викладачів представляли праці, присвячені ідеям диференціації навчання учнів, яка розглядалася як необхідна умова розвитку індивідуальних здібностей кожної дитини, засіб раціоналізації і оптимізації навчального процесу. При цьому науковці виділяли три стабільні групи дітей: талановиті діти, діти із середнім рівнем розвитку та діти, що повільно розвиваються [37, с. 70]. На їхню думку, найбільш оптимальним варіантом, був розподіл учнів за однорідними групами, що дозволило б створити необхідні умови для розвитку їх розумових здібностей. У такому розподілі вбачалося також актуальне значення для ф

ормування особистісних властивостей обдарованої дитини, її характеру. Зокрема зазначалося, що: «Зарозумілість обдарованих дітей пропадає, коли вони потрапляють у середовище подібних до себе дітей, а діти з середнім рівнем розвитку, потрапивши в розвиваючий простір, стають «більш живими, балакучими та активними» [там само, с. 73].

Кінець дискусіям вчених про створення спеціальних шкіл для обдарованих дітей і необхідності підготовки викладачів для даної категорії учнів поклало постанову ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекручення у системі Наркомпросів» від 4 липня 1936 року. У ньому була піддана різкій критиці педологія, як наука, і заборонено використання в школах методів обстеження розумових здібностей дітей, зарахування за результатами проведення тестування учнів в розряд розумово неповноцінних, «важких» дітей та відправка їх у спеціальні школи. Таким чином, були «зупинені всі дослідження в сфері обдарованості, і на п'ятдесят років заморожена розробка конкретних методів діагностики інтелектуального потенціалу обдарованих і талановитих дітей» [18, с. 95]. Наслідком цього, на думку низки вчених, виявилось, що проблема підготовки викладачів до роботи з інтелектуально обдарованими учнями втратила свою актуальність в очах як теоретиків так і практиків.

Незважаючи на всю абсурдність даної постанови, низка науковців починаючи з сорокових років минулого століття, вже ж вели окремі дослідження обдарованості, але в контексті вивчення здібностей. Зокрема у цей час було розроблено систему понять у сфері опису обдарованості, задатків, діяльності тощо [18].

Наприкінці п'ятдесятих - початку шістдесятих років поступово все більше усвідомлювалась необхідність корисності створення навчальних закладів нового типу, в яких можна було б поєднати підвищений рівень освіти школярів з можливістю набору і навчання учнів з провінції. У відповідь на такий запит було видано нову постанову «Про організацію спеціалізованих шкіл-інтернатів фізико-математичного і хіміко-біологічного профілю» [18, с. 102]. Значимість цієї постанови на вирішення проблеми розвитку інтелектуально обдарованих учнів важко переоцінити

и: по-перше, школи-інтернати створювалися на базі найбільших університетів столиць тогочасного СРСР, в тому числі такі були і в нашій країні; по-друге, було визначено порядок їх організації та подальшого функціонування. Однак цьому документу питання підготовки викладачів не розглядалися, оскільки викладацький колектив шкіл становили професори ЗВО, відомі вчені їхні аспіранти.

У кінці сімдесятих років минулого століття, попри кризові явища у державі, починається новий етап у дослідженні проблем розвитку обдарованих дітей і молоді. У

1987 року була прийнята постанова «Про першочергові заходи виявлення та виховання особливо обдарованих учнів та молоді» [18, с. 103]. При Міністерстві освіти відкривається Центр з дослідження, діагностики та розвитку творчо обдарованої молоді. Запорівнянні з дослідженнями початку двадцятого століття, наукова робота будувалася на принципово іншій теоретичній та експериментальній основі, яка дозволяла здійснити цілісний підхід до розуміння обдарованості та її розвитку. Фундамент для нового підходу був підготовлений теоретичними експериментальними розробками в сфері психології мислення і творчості, загальних і спеціальних здібностей, розвиваючого та проблемного навчання.

Серед дослідників феномена обдарованості все більше утверджується думка про те, що вчитель для таких учнів має володіти специфічним набором індивідуально-типологічних характеристик і бути спеціально підготовлений до роботи з ними.

Додатковий імпульс подальшому розвитку проблеми професійної підготовки педагогів, які працювали з обдарованими дітьми, надає участь тогочасних вчених в роботі міжнародних організацій, які займалися дослідженням обдарованості (Всесвітня рада по роботі з обдарованими і талановитими дітьми, Європейська асоціація з дослідження вищих здібностей, «Євроталант», міжнародна неурядова організація з консультативним статусом при Раді Європи тощо).

Поворотним пунктом в розвитку освіти обдарованих дітей стало схвалення у 1994 році Парламентською асамблеєю Ради Європи Рекомендації 1248, в якій вказується, що «ніяка країна не може дозволити собі розкидатися талантами, невмінн

я виявити вчасно інтелектуальний або інший потенціал дитини означає невміння розпоряджатися людськими ресурсами країни» [40]. З цього моменту навчання та виховання обдарованих дітей, а також підготовка педагогічних кадрів для роботи із цією категорією учнів, стає загальнодержавним напрямом, а не приватним справою сім'ї чи освітньої установи. Результатом такого підходу була розробка та прийняття державних комплексних програм з підтримки та розвитку обдарованих дітей.

Так, в цілях покращення ситуації з підтримки обдарованих дітей у нашій країні, починаючи з 90-х років минулого століття розробляються та впроваджуються державні програми, які спрямовані на створення сприятливих умов для їх життєдіяльності, навчання та розвитку.

Програма «Обдаровані діти» передбачала створення умов для розвитку потенційних можливостей і здібностей юних дарувальників. Вона включала систему заходів по розвитку мережі освітніх установ і експериментальних майданчиків для роботи з обдарованими дітьми, зміцнення їх матеріально-технічної бази; використання нових освітніх технологій навчання та розвитку; проведення досліджень із проблем обдарованості. Однією з важливих умов ефективної реалізації даної програми її творці вважали підготовку фахівців для такої роботи [8].

Незважаючи на те, що за останні роки держава намагається всіляко розвивати даний напрям, сприяє створенню як державних та і недержавних освітніх закладів, які працюють з обдарованими дітьми, більшість педагогів, які в них працюють, в своїй діяльності опираються здебільшого на інтуїцію і попередній досвід, що безпосередньо відображається на ефективності освітнього процесу та його кінцевих результатах.

Все це зумовило актуалізацію психолого-педагогічних досліджень, присвячених вивченню особистості вчителя та підготовці педагогічних кадрів по роботі з обдарованими учнями.

Аналіз наукової літератури показав, що в сучасній психолого-педагогічній науці виділяються два самостійні напрями досліджень: психологія вчителя і підготовка вчителя до роботи з обдарованими учнями.

Перший напрямок об'єднує дослідження, присвячені професійно-особистісним якостям викладачів, які можуть забезпечити підвищення сприйнятливості

сть, чутливість до поведінки і потреб обдарованих учнів [4].

Значимість даних досліджень полягає в тому, що в рамках цього напрямку вченими введено нові поняття, що відображають професійно важливі якості вчителів для обдарованих учнів, розроблений діагностичний інструментарій їх дослідження тощо. Так, у роботі Тягла Н. В., особливий акцент робиться на комплексній професійній якості вчителя – абнотивності, яка розуміється автором як «комплексна педагогічна здатність до адекватного сприйняття, осмислення і розуміння обдарованого учня, вміння помітити креативну дитину та надати їй необхідну психолого-педагогічну підтримку» [25].

Свій подальший розвиток даний підхід отримав у роботі Левченко О. О. [17], присвяченої вивченню чутливості вчителів до креативності школярів. У ході лонгітюдного дослідження автором були виявлені особливості двох різних за ступенем виразності чутливості до креативності школярів груп вчителів: високо чутливих і низько чутливих. При цьому дослідником розроблений інструментарій для діагностики цієї якості та авторська методика її вивчення, що дає можливість правильно провести діагностику і оптимально підібрати вчителя для певної категорії обдарованих школярів.

У роботі Чернишова О. експериментально доведено важливу роль емпатичних здібностей для вчителів, які працюють з такою категорією дітей. Вченим визначено їх сутність та структуру, виявлено зв'язок між рівнем сформованості цього особистісного утворення у педагога та успішністю розвитку творчо обдарованих учнів [28, с. 13].

Корецькою Л. В. представлена психологічна модель підготовки вчителів до роботи з обдарованими школярами. Авторка акцентує увагу на опануванні психолого-педагогічними технологіями, що забезпечують підтримку і розвиток творчої активності учнів. У дослідженні експериментально доведено продуктивність технологій спілкування як прийняття проявів творчої активності школярів, технологій проблемно-діалогічної навчальної та позакласної діяльності. Результатом реалізації даної моделі є психологічна готовність вчителя до роботи з обдарованими учнями в умовах недиференційованого навчання [12].

Психологічна готовність до роботи з обдарованими учнями розглядається у працях Афанасьєвої В. Є. [4]. У дослідженні доведено, що розвиток професійно важливих якостей і підвищення рівня сформованості умінь, складових психологічної готовності вчителя, що впливають на успішність його роботи з обдарованими учнями, сприяє спеціально організованому навчанню педагогів розвиваючим технологіям.

Таким чином, підбиваючи підсумки аналізу досліджень першого напрямку, ми дійшли таких висновків: 1) психологічний портрет викладача обдарованих учнів доповнюється такими професійно важливими якостями, як бачення, висока чутливість до креативності школярів, психологічна готовність до роботи з ними.

Другий напрямок, що розглядає питання підготовки викладачів до роботи з обдарованими учнями, включає дослідження, присвячені:

- вивченню зарубіжного досвіду підготовки педагогів для обдарованих та талановитих школярів;
- формуванню готовності студентів до навчання обдарованих учнів;
- організаційно-педагогічним аспектам підготовки вчителів для обдарованих дітей в системі додаткового освіти.

Оскільки в Західній Європі та США цій проблемі завжди приділялося особливу увагу, то вітчизняні науковці з готовністю переймають цей цікавий досвід. У зв'язку з цим у дослідженні Теличко Н. В. [22] розглядаються особливості роботи вчителів і наставників з обдарованими у США. Авторка зазначає, що в ході підготовки викладача до роботи з такою категорією школярів особлива увага приділяється формуванню базових психологічних знань та умінь застосовувати їх на практиці. Усвідомлюється необхідність глибокої загальної теоретичної підготовки педагога, формування

системи поглядів, цінностей і професійних якостей. При цьому важливою рисою підготовки майбутнього викладача в США є його самостійність, незалежність у процесі навчання. У дослідженні Михайлюк Л.

М. [19] на основі аналізу і узагальнення досвіду високорозвинених країн (Великобританії, Франції, Німеччини, США, Ізраїлю та Японії) складено модель підготовки вчителів для обдарованих і талановитих учнів. Вона включає всебічне психолого-

педагогічній стратегії діяльності викладачів з обдарованими учнями (виявлення, навчання, розвиток); умови їх діяльності (спеціальна підготовка і підвищення кваліфікації, високий рівень професійної психолого-педагогічної підготовки, професійно-значущі та особисті якості); взаємодію педагогів із батьками обдарованих учнів. Науковцем також були досліджені можливості застосування зарубіжного досвіду діяльності викладачів з обдарованими учнями в умовах вітчизняної системи освіти.

У зв'язку з ростом інтересу практиків до даного аспекту професійної діяльності в останнє десятиліття з'явилася низка робіт, присвячених формуванню готовності майбутніх вчителів до роботи з обдарованими та талановитими учнями [4; 7; 12 та ін.]. Відмінною рисою цих досліджень є прагнення вчених не лише уточнити поняття «готовність до роботи з обдарованими дітьми», визначити її зміст, структуру, а й розробити систему її ефективного формування. Так, в дослідженні Корецької Л. В. [12] визначено загальні підходи до змісту і конкретних шляхів підготовки студентів, зорієнтованих на «педагогіку обдарованості», розроблено організаційну модель для роботи з обдарованими учнями в сільській місцевості.

Кочерга О. М. [14] розглядає характеристики вчителя, спроможного успішно працювати з обдарованими школярами. Автором запропоновано модель підготовки студентів педагогічного коледжу до роботи з обдарованими школярами, компоненти якої визначають основні орієнтири для організації навчальної позааудиторної роботи зі студентами: якісно-змістовні та організаційно-методичні. Завдяки цим орієнтирам зорганізована самостійна, науково-дослідна і суспільно-педагогічна діяльність студентів.

У дослідженні Кравцової О. [15] розкриваються науково-педагогічні основи підготовки майбутніх вчителів до роботи з обдарованими дітьми, результатом якої є сформоване теоретичне і практичне готовність до даного виду педагогічної діяльності. Причому у якості однієї з умов її успішного формування дослідниця розглядає творчий потенціал самого студента.

Найбільш успішно робота з обдарованими дітьми в наші дні будується

восвітніх установах посиленого рівня навчання (ліцеї, коледжі, гімназії, авторські школи, школи з поглибленим вивченням окремих предметів тощо), які більшою мірою

сприяють продуктивному розвитку інтелектуально обдарованих учнів. Управління інноваційними освітніми установами має низку особливостей, які знайшли своє відображення у дослідженнях Огнев'юка В.О., Бека І. Д., Фурман А. В. та ін. Їх цінність полягає в тому, що на основі різних підходів (програмно-цільового, особистісно зорієнтованого, системно-діяльнісного, інтегративно-розвиваючого) розроблені моделі внутрішньошкільного управління розвитком обдарованих школярів, у яких чітко визначено функції вчителя в системі управління.

У результаті аналізу досліджень другого напрямку ми дійшли до наступного висновку: 1) інноваційний досвід високорозвинених країн у підготовці педагогів до роботи з обдарованими школярами та студентами може використовуватись у системах освіти нашої країни; 2) у психології та педагогіці накопичений теоретичний і експериментальний матеріал з підготовки майбутніх вчителів до роботи з обдарованими школярами, управління освітніми установами інноваційного типу, однак формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів спеціально не розглядалася.

1.2. Дослідження та формування понятійно-категорійного апарату дослідження.

Для характеристики сучасного стану проблеми формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів нами було проведено дослідження понятійного апарату, що дало змогу зробити та обґрунтувати власні висновки, виділити раціональні ідеї, необхідні для досягнення поставленої мети.

Аналіз категорійного апарату передбачав включення його структури двох понятійних груп: базових та комплексних. Базовими поняттями є «інтелектуально обдаровані учні», «розвиток», «готовність», «управління», «формування». Комплексні — «розвиток інтелектуально обдарованих учнів», «управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів», «готовність викладача до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів».

льнообдарованихучнів», «формування готовності викладача до управління розвиткомінтелектуальнообдарованихучнів».

Докладніше зупинимося на розгляді понять.

Перше поняття – «інтелектуально обдаровані учні». У Законі України «Про освіту» від 13.11.2015 року № 398-V[10] дається визначення поняття «учень», відповідно до якого «це особа, що опановує будь-яку освітню програму», і при цьому перераховуються категорії учнів. Не зупиняючись на докладній характеристиці кожної з них, звернемося до поняття «інтелектуально обдаровані учні». У зв'язку з цим звернемося до аналізу поняття «інтелектуально обдарованість», а також розглянемо особливості інтелектуально обдарованих учнів.

Насамперед, слід зазначити, що у психолого-педагогічній літературі даються різні визначення інтелектуальної обдарованості, зокрема як:

1) «прояв незвичайно високого рівня розумового розвитку (при інших рівних умовах) і якісного своєрідності розумової діяльності» [1, с. 17]. У структурі інтелектуальної обдарованості виділяються наступні складові: інтелект, креативність, пізнавальна мотивація, інтелектуальна активність;

2) «рівень розвитку і тип організації індивідуального ментального досвіду, які забезпечують можливість творчої інтелектуальної діяльності, тобто такої, що пов'язана зі створенням суб'єктивно та об'єктивно нових ідей, використанням інноваційних підходів до вирішення проблем, відкритістю суперечливим аспектам ситуації» [6, с. 4];

3) «високий рівень творчого потенціалу, що знаходить відображення у значній дослідницькій активності людини, її можливостях до творчого навчання та здатності до створення нових творчих «продуктів» [30, с. 48].

Ознаки інтелектуальної обдарованості – це особливості обдарованої особистості, які виявляються в її реальній діяльності і можуть бути оцінені шляхом спостереження за характером дій. До них належать: «підвищена винаяткова кмітливість; динамічність і оперативність розумових процесів; повне занурення в певну сферу діяльності; успішне застосування знань і умінь в практичних ситуаціях; гостро

та аналітичного розуму; креативність; стабільна здатність ставити і вирішувати проблеми, здійснювати оптимальний вибір; розвинені навички планування; наполегливість до досягнення цілі» [30, с. 50].

Таким чином, інтелектуально обдарований учень – це індивід, що освоює освітню програму та характеризується вищезгаданими ознаками розвитку, креативністю і мотиваційною включеністю в творчу інтелектуальну діяльність. Ця діяльність пов'язана з творенням суб'єктивно і об'єктивно нових ідей, використанням нестандартних підходів до розробки проблем, чутливістю до ключових, найбільш перспективних способів пошуку рішень в певній предметній сфері, відкритістю будь-яким інноваціям.

Сьогодні більшість дослідників розглядають інтелектуальну обдарованість як системну властивість психіки, що розвивається. Тому наступними поняттями, які не обходимо розглянути, є «розвиток» і «розвиток інтелектуально обдарованих учнів».

У філософському словнику категорія «розвиток» трактується як «спрямована, закономірна зміна; внаслідок розвитку якого виникає новий якісний стан об'єкта, його складу або структури» [31, с. 339]. У психологічній науці розвиток розуміється як кількісні та якісні зміни психіки живих істот, вдосконалення розумових і фізичних можливостей індивіда, які дають змогу здійснювати нові для нього способи прояву активності.

Відправною точкою для уточнення поняття «розвиток інтелектуально обдарованих учнів» стали наступні положення педагогічної психології: «1) розвиток – це складний поступальний рух, в процесі якого відбуваються прогресивні і регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самому людині; 2) розвиток, особливо особистісний, продовжується протягом усього життя, змінюючись тільки за напрямком, інтенсивністю, характером і якістю» [18, с. 5].

Розвиток особистості в освітньому процесі відбувається через збагачення, перетворення, кількісну та якісну зміну суб'єктного досвіду, отриманого і реалізованого в ході пізнання навколишнього світу, в спілкуванні, в різних видах діял

ьності.

Це дає змогу науковцям трактувати розвиток обдарованих учнів як:

- «послідовну закономірну соціалізацію обдарованих дітей і доцільну послідовність дій різних фахівців, їх взаємодію, що забезпечує реалізацію потенційних здібностей дитини;
- цілеспрямоване опанування психолого-педагогічного простору, в якому відбувається така взаємодія унікального внутрішнього (суб'єктивного) світу особистості, що розвивається з іншими особистостями і реальним (об'єктивним) світом, за якого розкриття і реалізація безмежних можливостей дитини є метою-цінністю» [17, с. 45].

Продовжуючи дану лінію міркування, в розвитку інтелектуально обдарованих учнів можна виділити: по-перше, внутрішній процес перетворення потенційних можливостей (включають відповідно інтелектуальні і особистісні характеристики) в актуальні; по-друге, зовнішній процес, який представляє доцільну послідовність дій суб'єктів освітнього процесу, їх взаємодію, спрямовану на реалізацію потенціалу особистості

Наслідуючи логіку дослідження понятійного апарату, перейдемо до характеристики поняття « управління ».

У науковій літературі термін « управління » трактується з трьох позицій:

- 1) як діяльність; 2) як вплив однієї системи на іншу, однієї людини на іншу або групу; 3) як взаємодія суб'єктів [31, с. 401].

Що стосується освітнього процесу, управління як діяльність має наступні ознаки: - функціональний склад; - цільове призначення; - наявність суб'єктів освітньої діяльності.

Виходячи з означення, управління розглядається як один з видів соціальної діяльності, що має на меті отримання, насамперед, предметного результату.

Дослідники, котрі репрезентують другу позицію, розуміють управління як процес цілеспрямованих впливів на іншу людину, що призводить до зміни останнього. Слабкість даного трактування, на нашу думку, полягає в тому, що при такому впливі слабо враховується суб'єкт-суб'єктна природа людини, оскільки активність визнається тільки за керуючим, а керований у цьому випадку сприймається як пасивний виконавець, який суворо

слідують в'язаним нормам.

Чернишов О. в своєму дослідженні об'єднує ці позиції, розглядаючи управління процесом розвитку обдарованих дітей як «особливий вид соціальної діяльності професійно підготовлених фахівців або організацій, яка спрямована на реалізацію задатків, здібностей обдарованих дітей та надання їм соціальної допомоги та підтримки» [28, с. 15]. Такий підхід передбачає, що активна позиція у розвитку обдарованих дітей буде належати дорослим, взаємодія яких забезпечить реалізацію їх потенційних здібностей.

Однак це суперечить природі обдарованих, тому найбільшій попу є позиція Теслицької О., яка розуміє управління як взаємодію суб'єктів освітнього процесу, коли об'єктом управління стає не учень, а «цілісна навчальна ситуація» [23]. На нашу

думку, це особливо важливо для інтелектуально обдарованих учнів, оскільки вони можуть зайняти в освітньому процесі суб'єктну позицію та стати спільно з учителем конструкторами навчальної ситуації власного розвитку. Змінюється в такій ситуації не критерій цінності викладача, хоча це теж важливо, а вміння організувати процес саморозвитку інтелектуально обдарованих учнів і самого себе.

Таким чином, йдеться про створення в освітньому процесі ситуацій розвитку інтелектуально обдарованих учнів. Особливість полягає в тому, що поряд з загальними для всіх учнів навчальними ситуаціями, що забезпечують можливість реалізації рівня актуального розвитку та зони найближчого розвитку (за Л.С. Виготському), використовуються ситуації зони проблемного розвитку. Під нею розуміється навчальна проблемно-розвивальна ситуація, стосовно якої той, хто навчається, «не має в своєму розпорядженні готових рішень і не може розраховувати отримати їх ззовні, але може сам їх знайти чи продукувати» [26]. Ця ситуація є критичною для пізнавальних та особистісних можливостей конкретного інтелектуально обдарованого учня, а «акт розвитку має в своїй основі суб'єктивне створення та проживання критичного психічного стану, тобто мікрокризи» [20]. Власне зусилля по знаходженні рішення

та подолання даної проблемної ситуації сприяє формуванню якісно нових когнітивних і особистісних новоутворень психіки, як наслідок, веде до її розвитку.

Нам також імпонує позиція науковців, які досліджують питання проблемності у навчанні та переконані, що навчання, як спільно взаємозалежна та взаємозумовлена діяльність учнів та вчителів, не лише передбачає певний механізм організації, але й набуває форми управління [26]. При цьому пропонується описувати процес навчання в термінах суб'єкт-суб'єктних відносин і тоді об'єктом управління стане не лише процес засвоєння знань, але й навчальна діяльність учнів і їх психічний розвиток цілому. Причому, системно організований освітній процес являє собою свого роду «метадіяльність», тобто управління «іншою» діяльністю – діяльністю учнів, яка відповідає їх життєвим інтересам та потребам, чинить збалансований вплив на розвиток усіх сфер їхньої особистості. Тому управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів – це взаємодія суб'єктів освітнього процесу в ході вирішення навчальних ситуацій розвитку, що сприяє розкриттю, реалізації і саморозвитку особистісного потенціалу учнів і викладача.

У контексті поставлених у дослідженні завдань особливу увагу приділено поняттю – "готовність". У психологічній літературі це поняття розглядається як складне і динамічне утворення, яке в процесі формування виступає і як психічний стан, і як професійно значуща якість особистості [31, с. 243].

Як психічний стан, воно трактується як «настрій», актуалізація та пристосування особистості для успішних дій у конкретній ситуації» [там само], при цьому готовність має складну структуру і включає усвідомлення своїх потреб, розуміння цілей і умов діяльності, визначення способів розв'язання поставленого завдання.

Готовність як професійно значуща якість особистості фахівця характеризується стійкою єдністю мотиваційного, орієнтаційного, операційного, волевого, оцінювальних компонентів. Як зазначають науковці, вона формується в процесі спеціально зорганізованої діяльності та виступає вирішальною умовою швидкої адаптації фахівця, а також його подальшого професійного самовдосконалення.

Для того щоб уточнити поняття «готовність викладача до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів», розглянемо існуючі погляди на готовність до педагогічної діяльності. У наукових дослідженнях мають місце наступні формулювання поняття «готовність до педагогічної діяльності»:

- «інтегральна якість вчителя, яка визначає його зорієнтованість на рішення педагогічних завдань в конкретній ситуації» [4];
- «цілісний стан особистості, що виражає якісні характеристики її спрямованості, свідомість, стиль мислення, громадянську та професійну позицію» [12, с. 11];
- «особливий психічний стан як наявність у суб'єкта образу структури певної дії, яка характеризується постійною спрямованістю свідомості на її виконання» [17];
- «цілісне утворення особистості, результат підготовки» [25].

Їх аналіз показав, що, попри деякі відмінності, більшість авторів відзначають такі характеристики готовності до педагогічної діяльності, як цілісність і інтегративність. У відношенні структурних компонентів вони також виявляють солідарність, розглядаючи якості «логічного центру» спрямованість на педагогічну діяльність.

Аналіз досліджень, присвячених формуванню готовності до різних аспектів педагогічної діяльності, засвідчив, що основними її показниками є спрямованість на педагогічну діяльність, обсяг знань, необхідних для її здійснення, загальнопедагогічні вміння і навички, сформованість професійно значимих якостей.

Резюмуючи сказане вище, ми визначаємо готовність до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів як цілісне особистісне утворення викладача, що є єдністю мотиваційного, когнітивно-операційного і особистісного компонентів, відображає результат його внутрішнього інтелектуального і особистісного розвитку і включає сукупність стійких мотивів, систему компетентностей, особистісні якості, що забезпечують успішність виконання діяльності.

Причому, ця готовність не є природним новоутворенням, а отже, необхідно її цілеспрямовано формувати. У зв'язку з тим, що у нашій роботі досліджується формування готовності викладачів, які вже є фахівцями, на

відміну від студентів ЗВО, основними умовами успішного формування їх особистості є, насамперед, позитивне ставлення до процесу перепідготовки і підвищення кваліфікації, науково виправдана організація діяльності, створення середовища для найбільш інтенсивного прояву і вдосконалення професійно важливих знань, умінь і навичок, особистісних якостей. У зв'язку з цим ми розуміємо формування готовності викладача до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів як процес становлення особистості педагога в результаті його власної активності і об'єктивного впливу спеціально розробленої моделі підготовки в умовах системи додаткової професійної освіти.

РОЗДІЛ 2

ДОДАТКОВА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ЯК НАУКОВО-ДОСЛІДНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

2.1 Структурно-змістовна характеристика

готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів

У психолого-педагогічних дослідженнях з проблеми професійної діяльності [4; 5; 7; 9 та ін.] встановлено, що її успішність визначається готовністю фахівця, яка відображає розуміння ним своїх обов'язків, проблем і завдань, найбільш оптимальних способів досягнення поставлених цілей. Незалежно від трактування поняття «готовність», дослідники розглядають її як інтегральне утворення, структура та зміст якого визначається специфікою виконуваної діяльності. Оскільки управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів повинно забезпечувати розкриття, реалізацію і саморозвиток їх особистісного потенціалу, то освітній процес має проектуватися з позицій т. з. конструктивізму.

При використанні своєї професійної діяльності конструктивістського підходу викладачам слід планувати педагогічні ситуації при роботі з інтелектуально обдарованими учнями та впроваджувати їх у практику. Кожен викладач має вміти робити системний аналіз власної діяльності, такої діяльності учня, враховувати зони найближчого розвитку, розкривати, стимулювати розкриття внутрішніх резервів саморозвитку.

При застосуванні конструктивістського підходу до організації освітнього процесу учнів розвивається розуміння досліджуваного матеріалу, формуються навички подальшого застосування отриманих знань. Викладач має створити умови для можливості підтвердження знань інтелектуально обдарованих учнів, переосмислення їх припущень, корекції переконань. Нарис. 1 наочно представлений процес управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів на основі конструктивістського

підходу.

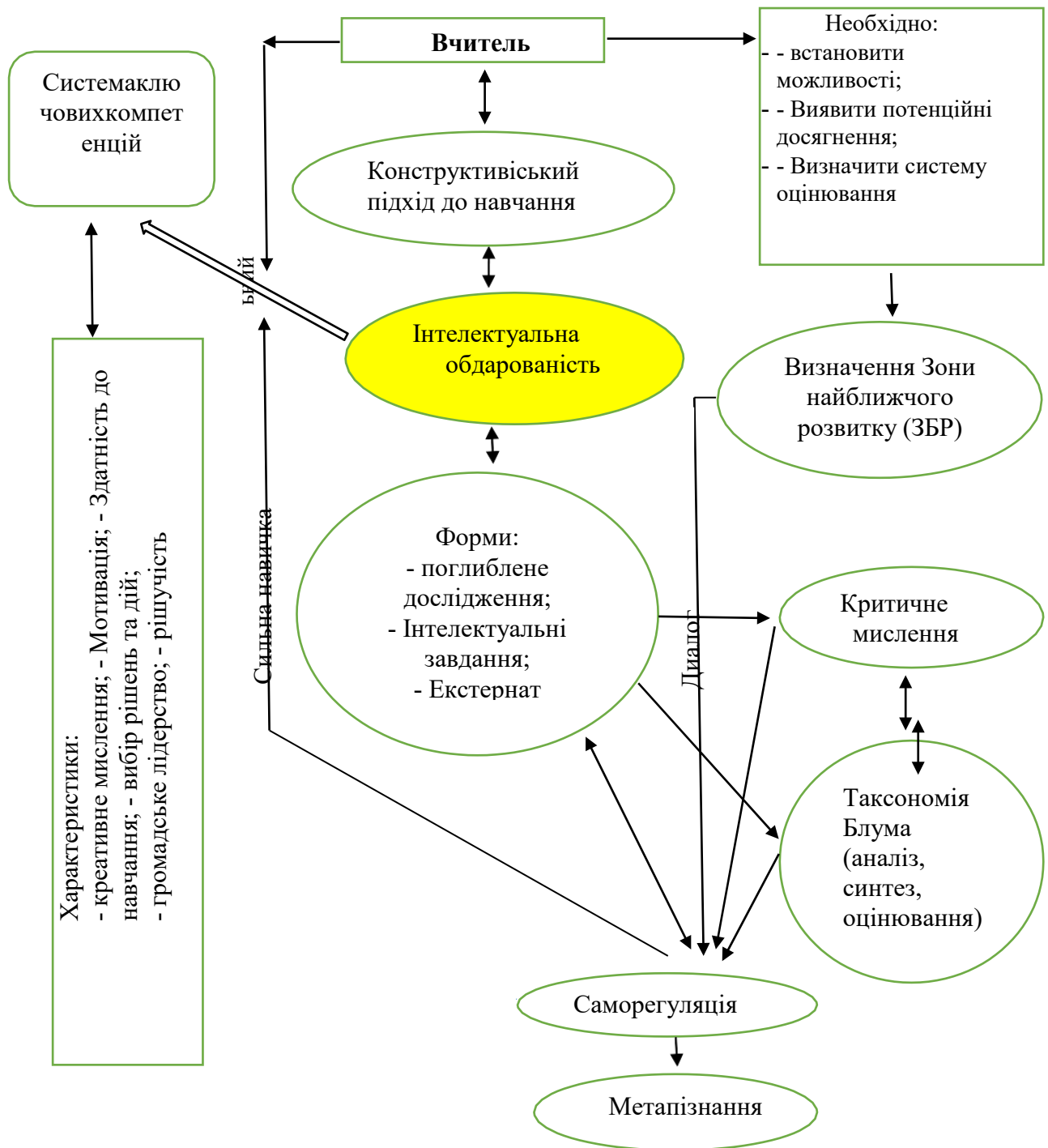


Рис.1. Управління розвитком інтелектуальної обдарованості учнів з позицій конструктивістського підходу

Отож, як бачимо, перш ніж розпочати роботу з інтелектуально обдарованими учнями, викладачеві потрібно визначити їх здібності, виявити потенційні досягнення, визначити систему оцінювання, а також зону найближчого розвитку (за Виготським Л.С.), використовуючи спеціально підготовану систему завдань.

Правильно визначена зона найближчого розвитку останніх дає змогу скоригувати дії щодо покращення якості сформованих компетентностей, розробити для кожного з них індивідуальну освітню траєкторію.

Учням ж, за допомогою спостережень та слухання необхідно навчитися шукати докази з того чи іншого питання, приймати самостійні рішення. Велика роль при цьому відводиться викладачеві. Він повинен надати можливість для розвитку навичок спостереження, аналізу, судження, інтерпретації, пропонуючи завдання т. з. високого порядку. За таксономії Блума, такими є аналіз, синтез та оцінювання [34]. За їх допомогою учні зможуть встановлювати зв'язки між різними процесами, законами, робити план дій, набір операцій, робити висновки, аргументувати свою думку тощо.

Це забезпечує розвиток критичного мислення у учнів, показниками сформованості якого є раціональність, судження, самосвідомість, неупередженість, дисципліна.

Концепція обдарованості є моноаспектним явищем. Так, якщо учень має високий інтелект (високий бал IQ – "Коефіцієнт інтелекту"), це не означає, що він інтелектуально обдарований. Р. Гарднер [44], використовуючи поняття «множинного інтелекту», визначив обдарованість як набір здібностей, талантів або розумових здібностей.

Для розвитку таких здібностей необхідно використовувати різні форми роботи: поглиблене дослідження, інтелектуальні завдання, екстернат. Подібні форми стають ефективним способом мотивації розвитку учнів, оскільки вони дозволяють розвивати здатність розуміти, контролювати та відстежувати свої результати, свій досвід навчання через процеси метапізнання. В результаті діяльності інтелектуальних процесів здійснюється контроль за власним мисленням, пам'яттю, знаннями, цілями і діями, що наводить до розвитку учнів саморегуляції. Викладач в процесі навчання повинен допомогти учням зрозуміти, як воно відбувається, усвідомити необхідність застосування тих чи інших методів для самонавчання протягом усього життя. При цьому необхідно давати завдання, при вирішенні яких доводиться міркувати. Учень має зрозуміти необхідність високої компетентності в галузі інформаційно-

комунікаційних технологій, грамотного володіння мовою, просторовим мисленням. Необхідно проводити дослідження та усвідомлювати власні здібності, оптимально їх використовуючи. Успішність всього вищепереліченого залежить від ступеня розвитку у учнів когнітивних процесів. Дані процеси здійсненні завдяки метакогнітивним стратегіям [43] і метакогнітивним навичкам [37]. І все це призводить до появи в учнів метапізнання. Необхідно відзначити, що впоратися з поставленою завданням – оптимально керувати процесом розвитку інтелектуально обдарованих учнів можуть тільки викладачі, що володіє спеціальною професійною та особистісною підготовкою.

Аналіз робіт, присвячених підготовці до роботи з обдарованими дітьми показав, що незалежно від методологічних підходів, автори виділяють в структурі готовності особистісні та процесуальні компоненти.

Опираючись на результати аналізу стану проблеми формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів і на наше розуміння досліджуваного явища, ми виділили в структурі досліджуваного феномену наступні компоненти: мотиваційний, когнітивно-операційний і особистісний. (Рис. 2).



Рис. 2. Структура готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів

Усі компоненти структури готовності тісно взаємопов'язані, і абсолютизація значення якогось із них є неправомірною. Проте аналіз робіт з проблематики готовності педагогів до професійної діяльності свідчить, що всі більшість дослідників надають особливе значення мотиваційному компоненту. У зв'язку з цим ми розглядаємо його як «Центральну ланку у складному синтезі компонентів, що утворюють готовність» [24] викладача до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів.

Мотиваційний компонент представляє сукупність стійких мотивів, що визначають не тільки інтерес, емоційно позитивне ставлення викладача до даного аспекту педагогічної діяльності, але і відображає загальну спрямованість особистості, яка містить в собі переконаність у важливості виявлення розвитку інтелектуально обдарованих учнів та власної активної участі в даному процесі.

Причому, позитивне ставлення до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів детерміновано не тільки переживанням його результативності, але і

задоволеністю самим процесом.

Спираючись на дослідження, проведені у цій сфері, ми розглядаємо мотивацію як інтегральну систему стійких мотивів, а саме:

1) пізнавальні мотиви: прагнення вивчати особливості інтелектуально обдарованих учнів, поглиблювати та розширювати свої знання про сутність обдарованості, методи та засоби її розвитку; потреба пошуку нових підходів до створення оптимальних умов для самореалізації інтелектуально обдарованих учнів;

2) особистісні мотиви: інтерес до роботи з інтелектуально обдарованими учнями та ставлення до них як до професійної цінності; потреба в професійному саморозкритті, самоствердженні, саморозвитку і самопізнанні; усвідомлення розвитку інтелектуально обдарованих учнів як перспективи свого професійного зростання;

3) соціальні мотиви: усвідомлення розвитку інтелектуально обдарованих учнів як свого професійного обов'язку; переживання суспільної значимості даного напрямку своєї діяльності; усвідомлення відповідальності за її результати.

Приймаючи до уваги вище викладене, ми прийшли до висновку, що про сформованість мотиваційного компонента готовності викладача до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів будуть свідчити наступні показники, пов'язані з системою мотивів:

- позитивне ставлення до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів, оцінка даного аспекту діяльності як сфери, що максимально відповідає інтересам, цілям, прагненням, індивідуальним здібностям та самореалізації і самоствердження викладачів;

- усвідомлений інтерес до процесу змісту управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів;

- прийняття цілей управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів, усвідомлена потреба брати участь у ньому, розуміння значущості цього процесу, як для самої обдарованої особи, так і для суспільства.

Мотиваційний компонент готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів реалізує ініціюючу функцію, яка полягає в формуванні мотивації, спрямованої на досягнення

поставленої мети.

Успіх педагогічної діяльності визначається теоретичною і практичною підготовкою викладача. Тому важливе місце в структурі його готовності до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів займає когнітивно-операційний компонент, що включає сукупність професійних знань, які відображають зміст діяльності по управлінню розвитком інтелектуально обдарованих учнів, способів діяльності (прийоми, методи, форми, засоби, технології), виведених їх на рівень професійних умінь і навичок.

У філософському словнику поняття «знання» представлено як сукупність відомостей, знань у будь-якій галузі: володіння якими-небудь відомостями, обізнаність щодо будь-кого, чогось; результат пізнавальної діяльності, який виступає у вигляді «засвоєних понять, законів, принципів, а також зафіксованих образів явищ і предметів» [31, с. 258].

Професійні знання викладача складають психологічні, педагогічні і предметні знання, які дають йому змогу ефективно виконувати свої професійні обов'язки і вирішувати завдання навчання, виховання і розвитку особистості. Загальнопрофесійні педагогічні і психологічні знання, до яких належить

знання концептуальних і теоретичних основ психології і педагогіки, докладно описані в професійному стандарті вчителя, і формуються у викладачів ще в період навчання у

ЗВО, в умовах додаткової освіти і проходять їх вдосконалення. Тому на їх характеристичі не буде модо докладно зупинятися і звернемося до знань, необхідних викладачеві для управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів. До них належить:

- знання предметних дисциплін, залучення учнів до вивчення даних предметів;
- знання про ознаки, критерії, способи визначення інтелектуально обдарованості;
- знання в сфері вікової психології, психологічних особливостей інтелектуально обдарованих учнів;
- знання особистісних особливостей розвитку інтелектуально обдарованих учнів, механізмів впливу на розвиток їх потенціалу;
- знання про методи навчання даної категорії учнів;

- знання про сучасні методи викладання, звикористаннямногогоінструментарію;
- знаннящодо розробки програмі технологійзнавчанняі розвитку інтелектуально обдарованих учнів;
- знання логіки управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів [28].

Важливими показниками сформованості таких знань традиційно вважається повнота, глибина, оперативність, гнучкість, усвідомленість, міцність тощо. Погоджуючись з цим, ми, доповнюємо цей перелік ще такими характеристиками, як усвідомлення професійної значимості знань, активність та самостійність у процесі оволодіння ними.

Когнітивно-операційний компонент готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів передбачає наявність педагогічних умінь.

Поняття «вміння» розглядається як засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, що забезпечується сукупністю набутих знань та навичок. У сукупності з навичками і знаннями вміння забезпечують правильне відображення в уявленнях та мисленні світу, законів природи та суспільства, взаємовідносин людей, місця людини у суспільстві та її поведінки. Уміння визначається як «Скоординована послідовність дій, що веде до досягнення певної мети або для виконання конкретної задачі. Це поняття може розглядатися як здатність адекватним і усвідомленим чином здійснювати складні моделі поведінки задля досягнення цілі» [31, с. 197].

Кочерга О. М. розглядає педагогічні вміння як сукупність різних дій вчителя, які, насамперед, співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості педагога і свідчать про його предметно-професійної компетентності [14].

Незважаючи на різноманітність тлумачень поняття «вміння» в психолого-педагогічній літературі, всіх об'єднують наступні положення:

- в вміннях зафіксовані знання, досвід особистості;
- вміння розкриваються системою дій сформованих відповідно до цілей і умов їх виконання.

Таким чином, суб'єкту освітнього процесу, в результаті накопичення знань, необхідно розвинути здатність застосувати їх на практиці, коригувати свою діяльність. Розкрити подібні вміння допоможуть наявний досвід і творче начало індивіда.

Низка авторів [9; 12] намагаються розкрити значення професійного вміння викладача зарахунок його педагогічних здібностей. Вивчивши дані роботи, у табл. 1 ми показуємо різні групи умінь з відповідними критеріями для роботи викладачів з інтелектуально обдарованими учнями.

Таблиця 1.

Виділені групи умінь і їх критерії

№	Вміння	Критерії
1	Пізнавальні	- знати психологічні особливості розвитку інтелектуально обдарованих учнів; - вміти вполюс сучасної інформації для навчального процесу і дібрати лише необхідну; - вміти проводити самоаналіз і рефлексію власної педагогічної діяльності
2	Конструктивні	- вміти визначати цілі навчання, критерії успіху інтелектуально обдарованих учнів; - вміти при плануванні діяльності визначити кінцевий результат;
3	Комунікативні	- порівнювати різні крапки зору на одну проблему і визначити свою; - вміти вести розмову (дослідницьку, диспут і ін); - поважати думку іншої людини
4	Інформаційні	- знати термінологію щодо викладається предмета; - мати правильну дикцію і поставлений голос; - мати емоційне забарвлення мови; - мати свій стиль спілкування
5	Організаційні	- вміти організувати навчальний процес; - вміти здійснювати контроль за виконанням; - вміти підводити підсумки, оцінювати зроблену роботу;
6	Рефлексивні	- здійснювати рефлексію; - здійснювати саморегуляцію і коригування; - давати зворотну зв'язок

Активна компетентна участь в управлінні розвитком інтелектуально обдарованих учнів неможлива без сформованості у викладачів «системного бачення» педагогічного процесу, яке представляє собою «усвідомлене, уявно-конкретне подання педагогічного процесу в системі всіх його компонентів» (Н.Д. Хміль), що дає змогу бачити закономірності окремих явищ педагогічної діяльності. Керуючись даними положеннями, ми визначили цикл управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів, який включає наступні етапи: діагностику і виявлення інтелектуально обдарованих учнів, цільове

визначення, прогнозування, вибіроптимальної технології її реалізація, оцінка і аналіз результатів. Виходячи з логіки управління їх розвитком, нами виділено психолого-педагогічні вміння, необхідні викладачеві на кожному етапі (табл.2).

Для ефективної роботи з інтелектуально обдарованими, викладачеві необхідні знання і вміння, що дають змогу на заняттях реалізовувати принцип диференціації та з врахуванням потреб обдарованого учня модифікувати завдання.

Одним зі способів управління розвитком інтелектуально обдарованості учнів є концепти (основні ідеї). Для того, щоб застосовувати цей інструмент, спочатку необхідно з'ясувати, до якого типу належить учень: а) новачок (розуміє на рівні фактів); б) компетентний (розуміє взаємозв'язок між фактами); в) практика б) незалежний (може працювати над 2-3 -ма концептами одночасно, розбирається в міжпредметних зв'язках); г) експерт (працює з концептами, щоб створити нову теорію, закономірність, виходить за рамки предмета). Для того, щоб у учня відбулася зміна і новачок зміг стати компетентним, необхідно ознайомити його з концептом, роз'яснити методи його використання концепту, інструменти. Потім необхідно застосувати зміни для того, щоб компетентний став практиком. Для цього на кількох заняттях, які взаємопов'язані, проводячи дослідження або вирішуючи різні проблеми, використовувати більше 2-х концептів. Необхідно проводити заняття, на яких концепти учні обирали б самі. При переході від практика до експерта необхідно, щоб учні розуміли різні погляди вчених, могли створювати інтегрований (міждисциплінарний) проект, щоб навчатися самі визначати тему дослідження. Розуміння концепту виводить учнів на більш високий рівень мислення.

Таблиця 2.

Педагогічні вміння управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів

№	Етапи управління	Психолого-педагогічні вміння
1	Діагностика та виявлення	- володіє методами діагностики інтелектуально обдарованих учнів різних віку; - вміння визначати зону найближчого розвитку інтелектуально обдарованого учня.
2	Цілевизначення	- уміння створювати цільову встановлення процесу розвитку інтелектуально обдарованого учня.

3	Прогнозування	- вміння грамотно прогнозувати динаміку, спрямованість і інтенсивність змін інтелектуально обдарованого учня; - вміння планувати індивідуальні програми розвитку інтелектуально обдарованих учнів.
4	Моделювання	- вміння проектувати і організовувати освітнє середовище, що сприяє розкриттю природних даних інтелектуально обдарованих учнів та саморозвитку їх пізнавальних, емоційних, фізичних та духовних здібностей; - вміння створювати моделі цілеспрямованої діяльності щодо реалізації конкретної технології, що забезпечує розвиток інтелектуально обдарованого учня, з урахуванням можливостей середина особистого досвіду вчителя; - вміння проектувати, моделювати і впроваджувати в освітнє середовище варіативні програми освіти.
5	Вибір оптимальної технології та її реалізація	- вміння вибирати технології в залежності від особливостей інтелектуально обдарованих учнів, особистого досвіду вчителя, умов освітнього середовища; - вміння здійснювати безпосередню діяльність з реалізації обраної технології з використанням сукупності методів та методик; - вміння організувати пошукову атмосферу навчання; - вміння підтримувати творчу ініціативу інтелектуально обдарованих учнів; - вміння надати необхідну допомогу та підтримку учням, стимулювати розвиток інтелектуальних здібностей, заохочувати і розвивати критичне мислення; - вміння і навички організації спільної дослідницької діяльності інтелектуально обдарованих учнів.
6	Оцінка і аналіз результатів	- вміння проводити діагностику рівня освоєння інтелектуально обдарованими учнями змісту навчальних програм, рівня їх вихованості і розвитку; - вміння аналізувати і оцінювати свою діяльність і особистісні якості і приймати рішення, що впливають на їх позитивне зміна; - вміння критично оцінювати результати досліджень, узагальнювати їх і робити висновки.

Така стратегія дозволяє виявити зв'язок, причини і наслідки різних об'єктів, що, своєю чергою, полегшує процес розуміння складних процесів, основних законів, що функціонують у природі. Іншим засобом управління розвитком інтелектуальної обдарованості є значки.

З. Каплан [47]

доводить, що найбільш продуктивним є використання значків (іконок) на поглиблення дослідження, ускладнення, розвиток мислення учнів.

Опанування технологією застосування цих значків дає

змогу викладачеві допомогти інтелектуально обдарованим учням стати більше успішними, оскільки сприяє розвитку мислення, вчить пропонувати і розвивати різні ідеї, використовувати різні ресурси, вміти ставити цілі, прагнути до досконалості, приймати інтелектуальний ризик.

Ще одним засобом управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів є елементи логічного обґрунтування моделі аргументування («колесо» Річарда Пола («wheel» Richard Paul) (Рис.3) і модель проблемно зорієнтованого навчання [5; 26].

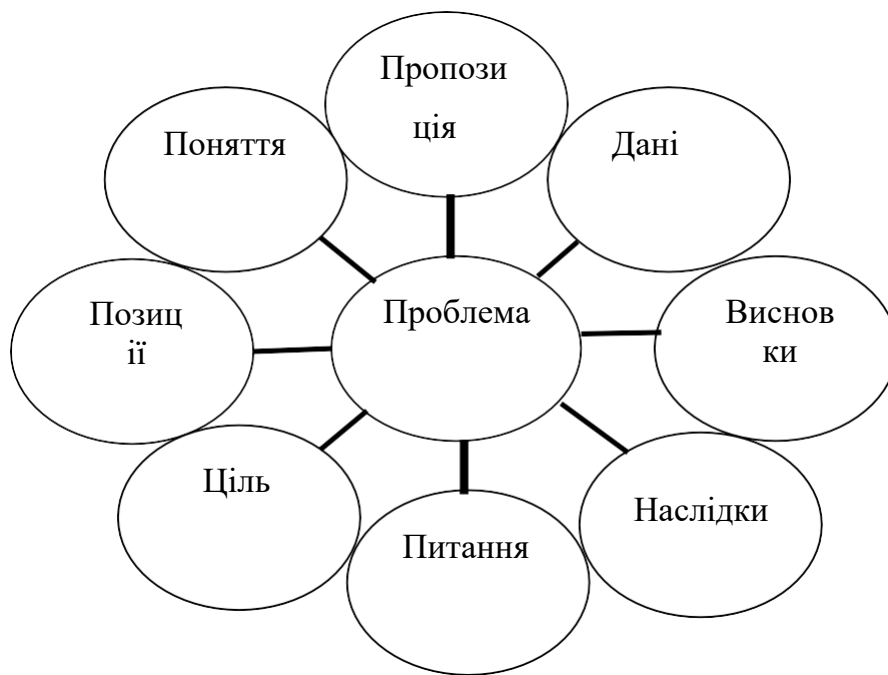


Рис.3. «Колесо» Річарда Пола

Вміння використовувати «Колесо» Р. Пола дає змогу викладачеві навчитися визначати проблеми для себе і для учнів і за допомогою правильно підібраних питань вирішувати їх.

З метою адаптації та модифікації навчального плану, оцінювання з урахуванням потреб обдарованих учнів необхідно також диференціювати процес навчання. Для цього викладач має знати п'ять форм диференціації: прискорення, ускладнення, поглиблення, виклик, креативність і вміти їх використовувати. Прискорення дає можливість учням швидше розуміти зміст; ускладнення або комбінування — знайти більше зв'язків між предметами; поглиблення — занурення в предмет; виклик застосуємо при висуванні певної проблеми;

креативність – використання більш оригінальних завдань.

Когнітивно-операційний компонент реалізує інформаційно-технологічну функцію, спрямовану на формування у викладачів компетентностей, необхідних для управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів.

Особливості інтелектуально обдарованих учнів і специфіка роботи з ними висувають особливі вимоги до особистості педагога, що визнається вітчизняними та зарубіжними дослідниками. Тому особистісному компоненту у готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів відводиться важлива роль.

Аналіз наукової літератури показав, що вчені продовжують складати перелік професійно значущих якостей, необхідних викладачеві для ефективного роботи з обдарованими учнями. Найбільш узагальнений варіант передбачає наявність наступних рис: високий інтелект, гнучкість, творчість, впевненість в собі, іронічність, справедливість, акуратність, працездатність, креативність, прагнення до навчання [29, с. 55].

В більш розширеному вигляді цей перелік доповнено наступними характеристиками: бачення і прийняття ідеї потенційної обдарованості учня, прагнення до самореалізації і самоактуалізації, здатність до педагогічної рефлексії; гнучкість мислення, прагнення до філософського осмислення світу і постійного самовдосконалення, схильність до співробітництва з дітьми, здатність працювати «наодинці», не дивлячись на байдужість і нерозуміння зі сторони колег.

Підводячи підсумки аналізу більшості запропонованих класифікацій ми пропонуємо власну, яка містить наступні професійно важливі якості особистості: креативність, абнотивність, громадське лідерство, емпатія, впевненість в собі, здатність до рефлексії.

2.2. Науково-педагогічний потенціал системи додаткової професійної освіти в формуванні готовності викладачів до управління

розвитком інтелектуально обдарованих учнів

Додаткова професійна освіта (ДПО) є динамічною системою, що дає змогу сформувати професійну готовність фахівця, так як створюються необхідні умови для цього: - розроблені і впроваджені спеціальні освітні програми; - існують певні цілі, методи, форми і засоби навчання; - є установи, в яких реалізуються принципи ДПО; - підготовлені кадри для здійснення ДПО.

Дидактичні можливості ДПО дають змогу викладачеві сформувати певні навички, необхідні для роботи в галузі освіти.

У сучасного викладача існує потреба власного розвитку, відбувається постійна зміна його ставлення до оновлення знань. Вчитель, маючи педагогічний досвід, опираючись на нього, шукає шляхи підвищення своєї кваліфікації, покращення власних професійних якостей. Здійснення цієї ідеї можливе в умовах ДПО, оскільки воно володіє великим потенціалом, гнучкістю та мобільністю. Вивчаючи потреби викладачів, умови ДПО дають змогу змінити зміст освітнього процесу.

Входження України в світовий освітній простір, підписання Болонського процесу зумовили зростання ролі додаткової професійної освіти у підготовці та вдосконаленні сучасного фахівця.

ДПО викладачів необхідно розглядати як цілеспрямований безперервний процес підвищення рівня професійних знань та вдосконалення педагогічної майстерності [10].

Додаткова професійна освіта ґрунтується на принципі «потрібні знання потрібним людям у потрібний час». В основі цієї лежить: «...інтегративність (охоплення всього життєвого періоду), демократизм (рівний доступ до освіти), загальність (об'єднання різних освітніх стадій і структур), гнучкість (використання різноманітних форм, засобів та методів навчання)» [29].

Додаткова професійна освіта є одним з пріоритетних компонентів безперервної освіти, основні положення якої зафіксовані в доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти на XXI століття (1996). Відтак у всіх наступних документах, які так чи інакше стосуються освітньої сфери, йдеться про необхідність навчання дорослого населення в усьому світі. Освіта та

професійні навички стають поштовхом для розвитку економіки, задоволення потреб самої людини, так і суспільства загалом.

В «Угоді про співпрацю в сфері поширення знань і освіти дорослих» раніше відомий вираз «Освіта навсежиття» зміненона – «Освіта – через все життя».

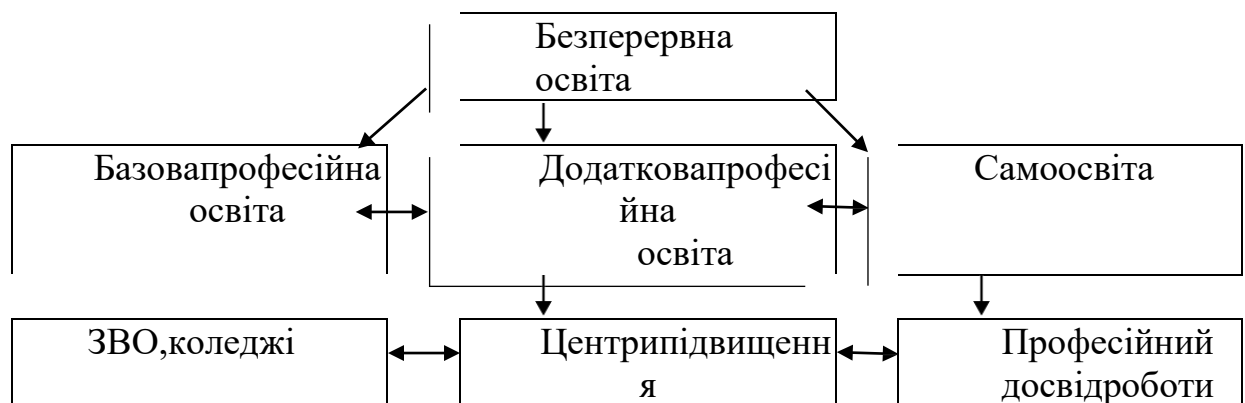
У Кельнській Хартії затверджено цілі і завдання безперервної освіти, її основні принципи, ключові етапи, стратегії навчання тощо. Значна увага також приділена основним елементом цієї системи: викладачам, сучасним і ефективним мережам інформаційно-комунікаційних технологій, збільшенню кількості та різноманітності програм викладання, професійного навчання, фінансуванню тощо.

З прийняттям в 2000 року Лісабонським самітом Європейського Ради «Меморандуму безперервного освіти» визначено основні принципи розвитку безперервного освіти:

- використання нових знань і навичок для загального розвитку протягом всього життя;
- постійне вкладення ресурсів в розвиток людського потенціалу;
- застосування нових методик, технологій і підходів в освіті;
- удосконалення системи оцінювання при отриманні освіти;
- здійснення постійного консультування, розвиток наставництва;
- розвиток інформаційних технологій для самостійного навчання.

Визначається велика роль кожної людини у розвитку суспільства за рахунок прийняття участі в навчальній діяльності безперервної освіти.

Безперервна освіта складається з різних освітніх структур, які перебувають у взаємозв'язку один з одним (рис.4).



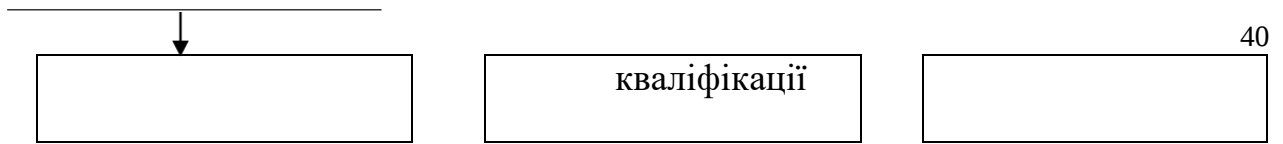


Рис.4.Схемасистемибезперервноїосвіти

У умовах вищої освіти створюються стартові можливості для молодого фахівця, але не даються знання та вміння, які будуть незмінними протягом усього життя. У зв'язку з цим виникає потреба в безперервній освіті.

Відомо, що знань, здобутих у системі ЗВО, вистачає приблизно на п'ять років для предметів суспільно-гуманітарного напрямку і десять років для предметів природничо-наукового напрямку. Сучасний викладач, в зв'язку зі старінням інформації, постійно повинен оновлювати свої знання, розвивати певні вміння, необхідні в роботі із сучасними студентами. У зв'язку з цим провідні позиції нині займає додаткова професійна освіта.

Сьогодні в час інформатизації, коли в сестрімко змінюється, роль викладача, що володіє сучасними психолого-педагогічними технологіями, особливо висока. Ще не так давно в освітніх установах можна було вести дисципліни десятиліттями, незмінюючи зміст, не дбаючи про оновлення багажу знань як учня, так і викладача. Подібний підхід не відповідає потребам сучасної педагогіки.

Нині кожного року створюються нові навчальні програми, які вимагають оновлених знань та підходів. Щоб зберегти конкурентоспроможність на ринку праці викладачеві слід постійно вдосконалювати свої знання, вміння та навички. У зв'язку з цим виникає ідея освіти на протязі всього життя.

Відтак, в освітніх організаціях необхідно створити таке освітнє середовище, в якому викладач зможе постійно підвищувати свою професійну компетентність.

Безперервна освіта передбачає розвиток мережі установ додаткової професійної освіти, де викладачі зможуть підвищити свій рівень майстерності, зарахунок курсів підвищення кваліфікації, професійної перепідготовки.

У даній період починається модернізація системи ДПО, яка передбачає наповнення новим змістом, завданнями, цілями та підходами (Рис.5).

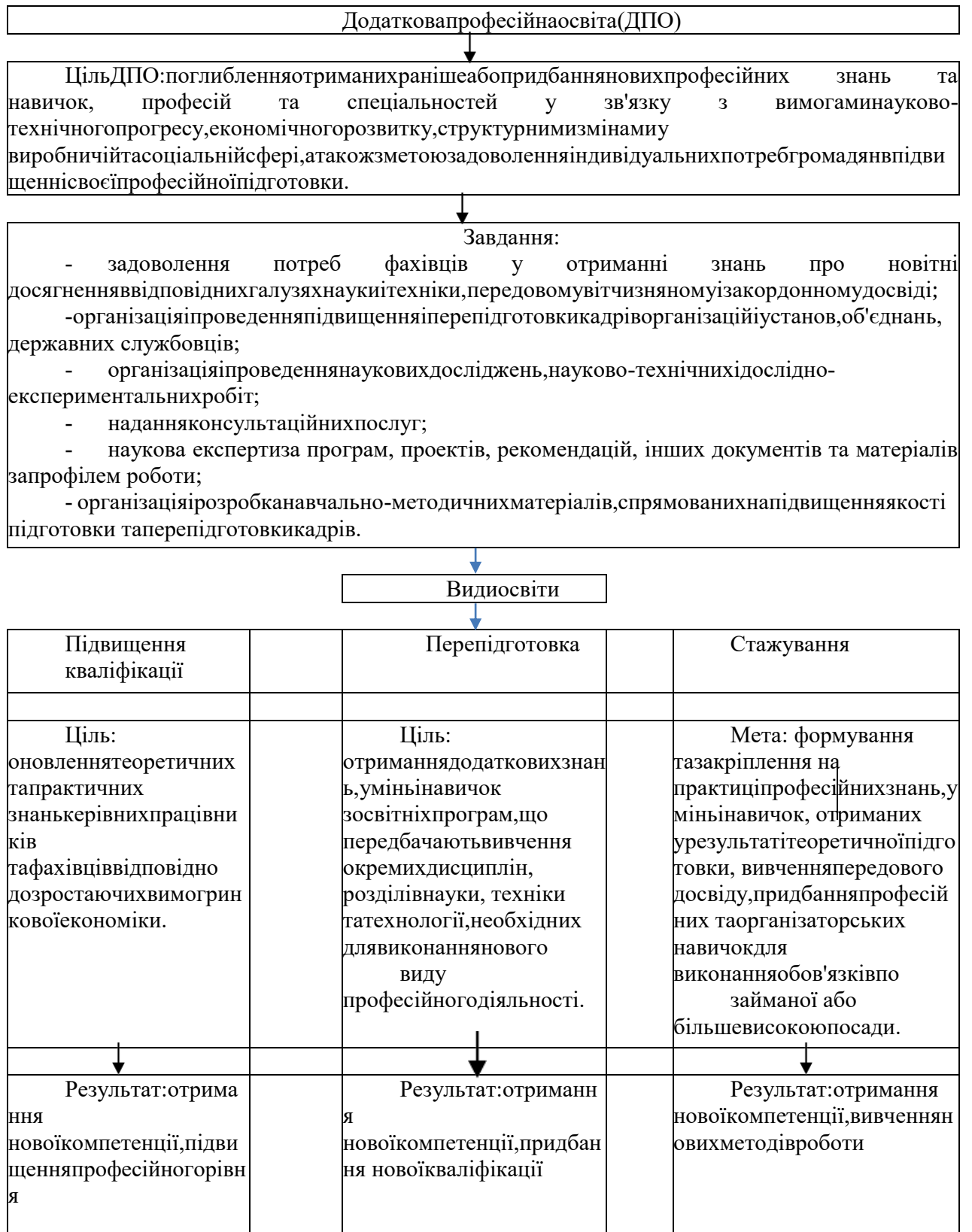


Рис. 5. Організація додаткової професійної освіти

У педагогіці існує велика кількість певних аспектів, які вимагають досвіду роботи, аспектами можна назвати необхідні умови, методи і завдання, які повинен знати і засвоювати своєю професійною діяльністю будь-який викладач.

Одним з таких аспектів є організація роботи з розвитку обдарованості учнів, в тому числі інтелектуальної.

У системі ДПО закладений значний потенціал для підготовки викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів. Про це свідчить створення цілої низки центрів, діяльність яких зводиться до вирішення різних професійних завдань:

- підвищення кваліфікації перепідготовка кадрів;
- вивчення тенденцій розвитку в педагогіці та психології;
- визначення актуальних проблем в освітній сфері;
- організація дослідницької діяльності;
- ознайомлення з новими методами і формами роботи;
- розвиток мотивації до освітньої діяльності;
- ознайомлення з новими досягненнями науки і передового досвіду.
- розвиток самостійного навчання;
- надання консультаційних і інформаційних послуг;
- розвиток навичок роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями;
- надання методичної допомоги після закінчення курсів;
- покращення якості професорсько-викладацького складу;
- підвищення рівня підготовки викладачів-тренерів для проведення курсів.
- організація видавничої діяльності;
- вдосконалення і розвиток різних видів форм освітніх послуг;
- співробітництво з вітчизняними і міжнародними партнерами;
- забезпечення навчально-матеріальної базою;
- формування професійного спільноти;
- видача рекомендацій по подальшій професійній діяльності;
- надання консультаційної допомоги
- вдосконалення і розвиток інноваційних видів форм освітніх послуг;
- організація співпраці з вітчизняними та зарубіжними партнерами в питаннях підвищення кваліфікації перепідготовки кадрів.

Слухачі даних курсів повинні удосконалювати свої професійні якості, при необхідності перекваліфікуватися для зміни сфери своєї діяльності.

Останнім часом великої популярності набувають т. з. рівневі курси, основною ідеєю яких є впровадження змін в практику викладання та навчання вчителя через використання нових підходів. Викладачам надається можливість підвищити кваліфікацію, освоївши програму наступних модулів:

- 1) нові підходи в викладанні та навчанні;
- 2) навчання критичного мислення;
- 3) оцінювання для навчання і оцінювання навчання;
- 4) використання ІКТ в викладанні та навчанні;
- 5) навчання талановитих і обдарованих;
- 6) викладання та навчання учнів з певними віковими особливостями;
- 7) управління лідерством в навчанні.

Викладач, пройшовши будь-який із зазначених рівневих курсів, розуміє, що в організації освіти в цілому і в власній індивідуальній професійній діяльності необхідні зміни у змісті матеріалу, використовуваних методиках, у процесі викладання, результатах. Викладач по закінченню курсів здатний удосконалити власну практику, спираючись на результати досліджень.

Рівневий підхід, використовуваний в організації подібних курсів, відповідає професійному стандарту. Маючи дидактичні можливості, він може використовуватися в конкретній сфері професійної діяльності, спрямований на підвищення рівня кваліфікації фахівця, компетентності.

Отже, ґрунтовний аналіз програм курсів підвищення кваліфікації дає змогу зробити такі висновки:

1) в організаціях ДПО закладений значний потенціал для формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів, оскільки в освітньому процесі даних установ активно застосовуються технології, спрямовані на розвиток педагогів здібності до інноваційної діяльності;

2) накопичений в системі ДПО досвід може послужити практичною базою для створення оптимальних умов формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДО

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ В

УМОВАХ СИСТЕМИ ДОДАТКОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ

ОСВІТИ

3.1.

Модель формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів в умовах системи додаткової професійної освіти

Аналіз визначення науково-педагогічного потенціалу системи додаткової професійної освіти в формуванні готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів засвідчили, що нині достатньо мало спеціальних моделей, реалізація яких в умовах ДПО дає змогу сформувати у викладачів відповідний рівень досліджуваного феномену.

Зважаючи на те, що у нашому розпорядженні було достатньо мало часу та ресурсів для формування повноцінної моделі, ми спробували дещо вдосконалити та доповнити вже існуючі. Для цього ми запозичили ідеї системно-діяльнісного, акмеологічного та особистісно зорієнтованого підходів.

Інтерпретація процесу формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів в умовах ДПО з позицій системно-діяльнісного підходу дає змогу уявити його як сукупність різноманітних взаємопов'язаних взаємозумовлених видів діяльності всіх задіяних у ньому суб'єктів, участь яких забезпечує оволодіння відповідними компетенціями, здобуття духовно-морального і соціального досвіду, розвиток індивідуальних здібностей, саморегуляції, що приводить до метапізнання.

Системоутворюючим поняттям у цьому випадку є «суб'єктність», як характеристика особистості, що безпосередньо відображає ставлення людини до себе як діяча, перетворювача, творця

своєї активності, свідомості, здібності до цілепокладання, свободи вибору відповідальності за нього [23].

Дослідниками виділяються наступні принципи системно-діяльнісного підходу: діяльності, безперервності, цілісності, психологічної комфортності, варіативності, творчості. Не зупиняючись на докладній характеристиці, зазначимо, що їх дотримання забезпечить таку організацію освітнього процесу в умовах ДПО, яка наповнить його соціально, професійно і особистісно значущими смислами, забезпечить викладачам, слухачам курсів підвищення кваліфікації, формування готовності до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів, можливість самореалізуватися в ній і досягти особистого успіху.

Основні положення системно-діяльнісного підходу, мають принципове значення для нашого дослідження:

- 1) формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів як педагогічна система має відкритий, імовірнісний характер, є достатньо гнучкою, динамічною, керованою і спрямованою на максимально повне розкриття потенціалу суб'єктів освітнього процесу;
- 2) ефективність даного процесу залежить від організації системних впливів в умовах системи ДПО, створення збагаченого освітнього середовища, характерними особливостями якого є інноваційність, креативність, дослідницька активність її суб'єктів;
- 3) в процесі підготовки фахівців використовуються методи, що сприяють саморозвитку, самоактуалізації, самовдосконалення; пропонується індивідуально або командно здійснювати евристичну діяльність на основі життєвих ситуацій;
- 4) готовність до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів виступає як інтегративне особистісне утворення, яке проявляється на суб'єктивному рівні як складна система, що інтегрує в собі мотиваційний, когнітивно-операційний і особистісний компоненти.

Положення системно-діяльнісного підходу найбільш повно розкриваються в поєднанні з особистісно зорієнтованим, системоутворюючим поняттям якого також є «суб'єктність», а відтак

він орієнтує на створення в процесі формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів психолого-педагогічних умов, що забезпечують повну реалізацію внутрішніх ресурсів особистості на основі взаємодії допомоги, співробітництва і спільної творчості [5].

Використання особистісно зорієнтованого підходу розглядається як необхідна умова для розвитку особистості викладача, який спроможний саморозвиватися, активізувати внутрішні резерви, бути соціально активним зарахунок діалогового спілкування.

Заняття з використанням особистісно зорієнтованого підходу у порівнянні з традиційним заняттям зорієнтовані на саморозвиток викладачів. Під час підготовки викладача до управлінської діяльності необхідно навчити його визначати проблеми, що виникають при роботі з інтелектуально обдарованими учнями, створювати ситуації успіху, що є цікавими для нього, вселяючи впевненість, мотивуючи на подальшу професійну діяльність.

Особистісно зорієнтований підхід передбачає вивчення індивідуальних здібностей викладачів і уміння для вироблення індивідуальної траєкторії розвитку, яка дозволяє вибрати оптимальні та раціональні засоби, методи та форми індивідуальної роботи для розвитку необхідних якостей особистості викладача.

Виділяються наступні принципи даного підходу: самоактуалізації, індивідуальності, суб'єктності, вибору, творчості і успіху, довіри і підтримки, варіативності.

Виходячи з такого розуміння ролі особистісно зорієнтованого підходу в рішенні нашої проблеми, ми виділили низку положень:

1) процес формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів носить особистісно зорієнтований характер, в якому учасники освітнього процесу займають активну позицію, виступаючи суб'єктами діяльності і спілкування;

2) цей процес припускає різноманітність індивідуальних освітніх траєкторій розвитку, що забезпечують зростання творчого потенціалу, збагачення форм навчального співробітництва і розширення зони найближчого розвитку;

3) в процесі підготовки викладачів мають бути використані особистісно

зорієнтовані технології навчання: пошукові, евристичні, проектні, дослідні.

Практико зорієнтованою тактикою нашого дослідження є акмеологічний підхід, який зосереджений на досягненні людиною особистісних та професійних вершин. При розгляді акмеології в освіті має сенс говорити про досягнення високої якості освітніх систем і розвитку суб'єктів освітнього процесу [1].

Викладачеві, окрім прагнення розвинути інтелектуальну обдарованість учнів, необхідно стежити за власним розвитком, здійснювати саморегуляцію. Обов'язковим інструментом акмеологічного розвитку є рефлексія, яка дає можливість сучасному викладачеві виходити за область знань одного предмета, знаходити міждисциплінарні зв'язки, здійснювати самоаналіз своєї своєї діяльності.

Положення акмеологічного підходу стосовно нашого дослідження:

- 1) з метою випереджаючого розвитку професіоналізму викладачам необхідно використовувати інтегровану освітню програму;
- 2) акмеологічні фактори продуктивно впливають на діяльність викладача щодо розвитку інтелектуальної обдарованості учнів;
- 3) акмеологічні основи необхідні для розвитку управлінської діяльності викладача;
- 4) інструментом реалізації акмеологічного розвитку особистості є особистісна рефлексія.

Також у нашому дослідженні були використані засадничі положення проблемно-діалогічного підходу, які лежать в основі системи модульно-розвивального навчання проф. А. В. Фурмана. Її «Інноваційний методично-засобовий інструментарій дає можливість створення ціннісно-комунікативного поля взаємодії на навчальних заняттях орієнтує на діалог, досягнення консенсусу у зовнішньому і внутрішньому середовищі, сприяє формуванню у майбутніх фахівців тих якостей, які складають ядро партнерства: активна творча позиція, комфортність в стосунках, здатність до участі в діалозі, до спільних дій, автономності, відповідальності» [26]. Саме такий формат дає можливість усі вище перелічені позиції починаючи від системної діяльності, задіяння особистісного потенціалу та можливості досягнення професійних вершин в

умовах паритетної взаємодії з колегами та однодумцями.

Отож, об'єднавши усі вищеперелічені підходи та їх положення, ми обрали та вдосконалили модель, яка, на нашу думку найбільш вдало відображає процес формування

готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих

учнів (Рис.6). Вона є структурно-функціональною, оскільки має певну структуру,

що характеризується наявністю

трьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-цільового, змістовно-

технологічного і оцінково-результативного, кожен з яких виконує свої функції.



**Рис. 6. Структурно-функціональна модель формування
готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих
учнів**

Так, мотиваційно-цільовий компонент забезпечує формування готовності викладача в умовах додаткової професійної освіти до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів, установа даної діяльності. Цей компонент виконує функції цілепокладання (декомпозиція оптимальний вибір цілей у відповідності з етапами готовності до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів, створення у викладачів цільових установок на її формування), мотивації (становлення адекватної мотивації, розкриття відповідно потребо-мотиваційної сфери творчого потенціалу), ціннісної орієнтації (формування у викладачів ціннісного ставлення до роботи з інтелектуально обдарованими учнями, активної позиції в управлінні їх розвитком).

Мотиваційна складова даного компонента спрямована на формування особистісної значимих мотивів викладачів, зарахунок організованої стимулюючої дії. Педагог має прагнути до самостійності, самореалізації, самоуправління. Він уже має всебічний досвід роботи з учнями, але для процесу управління розвитку інтелектуальної обдарованості, йому необхідно самому розвиватися, щоб використовувати нові знання та вміння під час навчання. Тому викладачам під час підготовки необхідно до цього виду діяльності актуалізувати нові для них методи, прийоми та засоби, спрямовані на освітню діяльність.

Розвиток мотиваційної складової реалізується в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та учня. Для розвитку інтелектуальної обдарованості необхідна висока майстерність у створенні ситуацій дискусій та дебатів, цікавості викладу навчального матеріалу, створення емоційною сприятливою атмосфери. Заняття необхідно будувати у діалогічно-пошуковому режимі.

Таким чином, система потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій визначає діяльність суб'єктів у процесі формування готовності викладача до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів. Дана діяльність спрямована на досягнення результативності і задоволеність самим процесом. Це зумовлює мотиваційно-ціннісне ставлення до роботи з інтелектуально обдарованим учнем, яким забезпечує успішне формування готовності до управління їх розвитком.

Змістовно-технологічний компонент включає набір освітніх ресурсів, умови відбору їх змісту та застосовувані форми, методи, прийоми та засоби організації занять.

Цей компонент виконує навчальну (отримання викладачем необхідних для управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів знань і умінь), виховну (формування відповідних якостей особистості, установок, цінних орієнтацій), розвиваючу (створення необхідних умов для розвитку творчого мислення, дослідницької культури), організаційну (реалізація і координація програм та технологій, спрямованих на формування готовності до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів) функції.

Реалізація змістовно-технологічного компонента має на меті реалізацію двох взаємопов'язаних видів підготовки: теоретичної та практичної.

Теоретична підготовка спрямована на оволодіння філософсько-світоглядних знань, ознайомлення

3

провідними тенденціями розвитку науки, засвоєння загальнонаукових методологічних підходів, логіко-методологічних концепцій, загальнонаукових принципів і наукових концепцій. Даний вид підготовки реалізується через аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури. Така інформація забезпечує максимальну, фундаментальну і прикладну підготовку викладача на високому методологічному рівні.

Практична підготовка в рамках змістовно-технологічного компонента моделі полягає в оволодінні системою знань і умінь для розвитку інтелектуально обдарованих учнів.

Технологічна складова передбачає використання оптимальних форм, методів та засобів для підготовки викладачів в умовах додаткової професійної освіти. До них пред'являються не тільки професійні

вимоги, а й загальнокультурні, соціальні, креативні. Для цього потрібно використання сучасних організаційних форм навчання на основі застосування інноваційних технологій.

Для того, щоб викладач став готовим керувати розвитком інтелектуально обдарованих учнів, йому необхідно в умовах додаткової професійної освіти, навчитися використовувати різні форми навчальних занять:

проблемні лекції, практичні заняття з використанням дослідницьких завдань, семінари-дискусії тощо. Викладач у позанавчальній діяльності має залучати учнів до участі у науково-практичних конференціях, конкурсах і олімпіадах.

У організації роботи по управлінню розвитком інтелектуально обдарованих учнів викладачеві необхідно використовувати взаємодію активних, проблемних та дослідницьких методів навчання.

Під засобами готовності викладачів до управлінської діяльності ми розуміємо засоби, які є матеріальними та ідеальними об'єктами, що залучені до освітнього процесу як носії інформації та інструменти діяльності [12]:

- інформаційні: інформаційні ресурси глобальних та соціальних мереж, комп'ютерні відокремлені системи, спеціальна література, бібліотеки тощо;

- методичні: програма розвитку обдарованості учнів, навчальні та методичні посібники;

- навчальні: коучинг, менторинг, кейс-стаді, тренінги тощо.

Оцінково-результативний компонент моделі забезпечує встановлення зворотного зв'язку в процесі проходження навчання, своєчасне отримання інформації про труднощі та досягнення. Канал зворотного зв'язку важливий, оскільки дозволяє викладачеві діагностувати цей процес, оцінювати його результати, коригувати

свої дії, диференціювати методи і завдання з врахуванням

індивідуального просування і розвитку. Оцінково-

результативний компонент в структурі нашої моделі виконує низку

функцій: інформаційну (надання даних про рівні сформованості і готовності), аналітичну (виявлення труднощів, визначення способів вдосконалення), контролюючу (порівняння стану підготовленості до роботи з інтелектуально обдарованими учнями з еталонними вимогами, закладеними в

цілі), стимулюючи (формування впевненості викладача в власних силах, спонукання його активності і самостійності, інтересу до роботи з інтелектуально обдарованими учнями), рефлексивну (прагнення до переосмислення власного досвіду, забезпечення дослідницької позиції в освітньому процесі). Для оцінки цього компонента використовувалися наступні методи: самооцінка, тестування, анкетування.

Створена нами модель включає властивості традиційних психолого-педагогічних моделей (відкритість, гнучкість, динамічність, керованість, варіативність), а також вона характеризується спрямованістю на суб'єктний досвід викладача і активним стимулюванням його до готовності керувати розвитком інтелектуально обдарованих учнів.

Можливість реалізації даної моделі в умовах реального освітнього процесу мають забезпечити спеціально створені психолого-педагогічні умови. Вони спрямовані на розвиток особистості суб'єктів педагогічної системи (зокрема, викладачів, які працюють з інтелектуально обдарованими учнями). Дані умови передбачають перетворення характеристик розвитку, виховання та навчання особистості [4].

При виборі і обґрунтуванні психолого-педагогічних умов, що забезпечують ефективне функціонування моделі формування готовності викладачів за умов додаткової професійної освіти до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів ми спиралися на нормативні документи, що регулюють діяльність системи додаткової професійної освіти, основні положення системи діяльнісного, особистісно зорієнтованого і акмеологічного підходів [8; 10; 11].

У результаті нами були виділені наступні психолого-педагогічні умови ефективного функціонування моделі формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів:

1) активізація інноваційної діяльності викладачів за допомогою їх включення в багатокреативно-дослідницьке середовище в процесі освоєння додаткових освітніх програм.

Завданням викладачів при цьому є здійснення креативної діяльності, самостійне знаходження шляхів вирішення проблем, що виникають. У процесі підготовки викладачів в умовах додаткової професійної освіти необхідно організувати такий вид діяльності, при якому викладач зможе проявитися і розвинути свою креативність.

Відтак

викладачам необхідно самим вміти виконувати і пропонувати учням суперечливі завдання. Вони мають знаходити парадокси, бачити аналогії, визначати головні концепти, розвивати потреби до саморозвитку. Для розвитку креативного початку викладачів їх самих варто навчити складати завдання для формативного оцінювання працівників. Викладачам необхідно збудувати свою діяльність таким чином, щоб зуміти та розвинути талант учня, його обдарованість. Так як традиційні заняття не зможуть розкрити

в повній мірі інтелектуальну обдарованість учнів, викладачеві слід свою діяльність зробити інноваційною та навчитися інтенсивно використовувати навчальні технології інтерактивного характеру, що активізують навчальний процес (імітаційні та рольові ігри, тренінги та імітаційні технології: ігрове проектування, case study, мозковий штурм, творчі майстерні, майстер-класи, дискусії тощо) й включають дискусії і рефлексії.

2) стимулювання професійно-особистісного саморозвитку викладачів в умовах додаткової професійної освіти зарахунок використання особистісно зорієнтованих технологій навчання.

Мирозглядає професійний саморозвиток як процес інтеграції зовнішньої професійної підготовки та внутрішнього руху, особистісного становлення людини. Він складається з двох компонентів: зовнішніх умов (вони створюються певними позиціями) та внутрішніх здібностей (ними опановує сам викладач), які припускають наявність: а) потреб у навченні, розвитку, самопізнанні, розумінні своїх дій; б) цілей; в) засобів.

3) забезпечення психолого-педагогічної підтримки викладачів в процесі формування їхньої готовності до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів в умовах системи додаткової професійної освіти.

Психолого-педагогічна підтримка здійснюється для зміцнення самооцінки викладача, його особистісного саморозвитку. Вона допомагає підготуватися до роботи з інтелектуально обдарованими учнями, уникнути помилок в професійній діяльності та вправити їх при наявності, підтримати при невдачах.

Інтенсивність підготовки наводить до зростання психологічного напруження. Деякі викладачі схильні до стресу і фрустрації та інших негативних емоційних станів. Тому слід надавати психологічну підтримку викладачам як на курсах, проведених у мовах додаткової професійної освіти, так і в освітніх установах. У зв'язку з цим в навчальному закладі повинна бути налагоджена робота психологічної служби, яка може психологічно підтримати викладача у складній для нього ситуації [27].

Особливу роль в психологічній підтримці відводиться тренінгам, які необхідні для розвитку творчого потенціалу, ініціативи, настрою на саморозвиток, на готовність працювати з певною категорією учнів. Тренінги включають різні методи: ділові ігри, рольові ігри, дискусії, «мозкові атаки», case study, фасилітація тощо.

Після їх проходження необхідно забезпечити застосування отриманих знань, умінь та навичок у своїй педагогічній діяльності за рахунок відвідування семінарів, майстер-класів, коучингів, участі в менторингу тощо.

Не кожен викладач, готовий до педагогічної діяльності, може бути готовим до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів. Повинна пройти особистісна і професійна адаптація. Саме в умовах додаткової професійної освіти цей процес можна зробити доступним і менш витратним у часі. Вирішити проблему адаптації допомагає організація проведення коучінга і менторингу.

3.2. Організація, зміст та результати експериментального дослідження.

Для підтвердження наукової істинності висунутих теоретичних припущень нами було проведено експериментальне дослідження, яке мало на

меті: 1) перевірити дієвість пропонованої моделі формування готовності викладачів в умовах додаткової системи професійного освітнього управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів; 2) підтвердити достатність виявлених психолого-педагогічних умов ефективного функціонування розвитку.

Робота проводилася на базі Тернопільського обласного комунального Інституту післядипломної педагогічної освіти за активної підтримки працівників установи. У дослідженні прийняли участь 30 викладачів коледжів і шкіл м. Тернопіль, котрі проходили курси підвищення кваліфікації. Експериментальне дослідження включало три етапи:

1) констатуючий, який був спрямований на рішення наступних завдань: 1) складання плану проведення експерименту і розробка основних процедур реалізації; 2) визначення репрезентативної вибірки учасників експерименту та експертної групи; 3) розробка критеріїв, показників і рівнів сформованості досліджуваної готовності; 4) підбір методів діагностики, що дозволяють об'єктивно оцінити її рівень; 5) визначення вихідного рівня сформованості готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів в контрольній та експериментальній групі.

З метою визначення ступеня поінформованості викладачів про сутність управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів ми провели анкетування серед педагогів, учасників курсів підвищення кваліфікації, присвячених підготовці педагогів до керівництва науково-дослідницькими проектами учнів шкіл і студентів коледжів.

Анкета складалася з питань відкритого типу, що дозволяло респондентам повною мірою висловити свою точку зору на досліджувану проблему, і не містила підказок зі сторони дослідників.

Отож, у результаті проведеного анкетування з'ясувалося, що на питання «Як б Ви розкрили поняття «обдарованість»?» тільки 25% респондентів дали більш-менш чітке його визначення. Інші ж опитувані вказали на окремі ознаки інтелектуально обдарованих учнів: 30,4% респондентів відзначили особливі здібності у певній галузі знань; 25% - здатність нестандартно мислити, вирішувати поставлені проблеми неординарно виконувати завдання; 8,4% -

відхилення від норми у позитивний бік; 5,8% - швидко схоплювати новий матеріал; 5,4% - високий потенціал.

Напитання «Як Ви розкрили поняття «готовність викладача працювати з інтелектуально обдарованими учнями» учасники курсів дали наступні відповіді: 34,2% - викладач повинен бути креативним, творчою особистістю; 12,5% - компетентний професіонал; 9,3% - готовий до нестандартного мислення учнів; 9,3% - що володіє навчальним матеріалом; 9,3% - вправно спрямовує діяльність учнів у навчальний та позанавчальний час; 6,4% - готовий до безлічі питань від учнів; 6,4% - володіє методами роботи з обдарованими школярами; 6,4% - зацікавлений, постійно що розвивається; 3,1% - цілеспрямований, має готовий матеріал (методичну базу), бажання працювати з даною категорією учнів; 3,1% - рефлексуючий, здатний до змін, знаючий психологічні особливості учнів.

У ході анкетування 61,9% освітян повідомили, що беруть участь у процесі розвитку обдарованості учнів; 31,1% респондентів намагаються працювати з такими дітьми; не повною мірою приділяють цьому увагу 17% опитаних викладачів.

При питанні про те, яку інформацію викладачі отримують від психологів про розвиток обдарованості, 68,9% опитуваних відповіли «ніяку». Інші зазначили, що були присутні на семінарах, ознайомлені з характерними рисами та відмінними властивостями темпераменту обдарованих учнів, говорили про множинний інтелект.

Напитання «З якими сучасними формами і методами роботи з обдарованими учнями Ви знайомі?» 14,6% респондентів відповіли, що з такими не знайомі; 85,4% вказали різні форми і методи: 12,2% - диференційоване навчання (підготовка різнорівневих завдань); 12,2% - дослідницьку (проектну) діяльність; 9,8% - гуртки (тренінги, коучинги, олімпіади); 9,8% - випереджаюче навчання (індивідуальна форма роботи); по 7,3% - курсова робота; 7,3% - анкетування і тестування для визначення обдарованості; 4,9% - проблемне навчання; 4,9% - методи розвитку критичного мислення; 4,9% - творчі майстерні; 4,3% - дистанційне навчання; 2,6% - таксономія Блума, розв'язання задач підвищеної складності; 2,6% - участь у конкурсах; 2,6% - математичні каруселі та бої.

Напитання «Чи необхідні зміни в освітньому процесі, які зможуть вплинути на розвиток обдарованості учнів?» не змогли відповісти 34,4% опитуваних. 6,3% вчителів вважають, що зміни не потрібні. 15,7% респондентів дали ствердну відповідь, але не дали пояснень. Тільки 43,6% анкетованих відповіли позитивно з різними поясненнями. Так, серед учасників семінару були викладачі, які вважали, що необхідні зміни у навчальній програмі; розвиток спільної роботи між викладачами ЗВО, вченими, учнями; можливість працювати у вузькому напрямку; провадження позакласної діяльності; проведення заходів по виявленні спрямованості обдарованості її розвитку. Вони вважають, що необхідні зміни в навчальному процесі, та як сучасна освітня програма «зрівнює» учнів і підготовлено її для «усередненого» школяра. На питання про технології, використовуються в процесі роботи з інтелектуально обдарованими учнями, не змогли відповісти 39,4% респондентів і 60,6% дали неповну відповідь. Так, 15,7% назвали стратегію критичного мислення; 10,6% – особистісно зорієнтовану технологію навчання; проектно-дослідницьку технологію – 10,6%; проблемне навчання – 5,3%; діалог культур – 5,3%; творчі майстерні, логічні завдання, диференційоване навчання – 13,1%.

Розуміння викладачами сутності проблем, що виникають у процесі роботи з обдарованими учнями, свідчить про рівень педагогічної рефлексії, яка виступає одним з показників досліджуваної готовності. Проте 43,3% опитаних педагогів залишили це питання без відповіді; 9,9% відповіли, що вони не мають проблем. 16,7% зазначили, що у них не вистачає часу думати про це. Лише 30,1% респондентів відзначили наявність труднощів у роботі з інтелектуально обдарованими учнями. Їх діапазон достатньо широкий і зумовлений різними причинами: від невміння відрізнити обдарованого учня від стандартного і встановити з ним контакт, до складності методичного характеру, пов'язаних з розробкою різних рівневих завдань і проектуванням диференційованих занять.

Таким чином, в результаті анкетування з'ясувалося, що 75% викладачів мають достатньо приблизне уявлення про специфіку роботи з інтелектуально обдарованими учнями, її цілі і задачі. Вони відчують труднощі в розкритті як змісту

таких понять, як «інтелектуально обдаровані учні», «готовність до роботи з інтелектуально обдарованими учнями» так і недостатньо володіють сучасними формами і методами роботи з такими школярами. Анкетовані розуміють необхідність змін в освітньому процесі, однак не можуть їх чітко сформулювати, відчувають труднощі при обґрунтуванні найбільш ефективних технологій навчання інтелектуально обдарованих школярів та студентів.

Анкетування також показало, що 22,1% респондентів, здебільшого викладачі коледжів, заперечують наявність інтелектуально обдарованих дітей у своїх освітніх закладах. Тому вони не рахують проблему розвитку даної категорії учнів предметом спеціального обговорення, а розробку індивідуалізованих освітніх програм обов'язковою умовою. У них відсутні чіткі, повні знання про зміст, завдання і принципи роботи з інтелектуально обдарованими учнями.

Таким чином, результати проведеного анкетування і спостереження показали необхідність формування готовності до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів. Викладачі, відповідаючи на запитання, явно вказують на недостатність знань, несформованість певних умінь та навичок.

Другий етап – формуючий, був спрямований на проведення експерименту відповідно до розробленої моделі.

На цьому етапі і були задіяні дві групи: одна контрольна (КГ) та одна експериментальна групи (ЕГ), яка навчалася із використанням окремих фрагментів моделі та із використанням психолого-педагогічних умов її ефективного функціонування. Зауважимо, що дана модель давно використовується фахівцями ТОКІППО, але ми запропонували вдосконалити лише деякі її компоненти (зокрема додати елементи методу З. Каплан, «Колеса» Р. Пола та підходів «Lesson study» та «Action Research»).

Після закінчення формуючого етапу експерименту нами був зроблений контрольний зріз на визначення рівня сформованості готовності до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів.

На третьому етапі експериментальної роботи узагальнювались, систематизувались і описувались результати експерименту.

Для оцінки рівня сформованості готовності викладачів до управління

розвитком інтелектуально обдарованих учнів на констатуючому і формуючому етапі а експерименту нами було застосовано систему критеріїв, показників та методи їх діагностики (табл.3)

При цьому необхідно зазначити, що кожен із показників може мати різну ступінь виразності, тобто мати різні рівні. Відтак було визначено три рівня сформованості готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів: репродуктивний, алгоритмічний, творчий.

Таблиця 3.

Критерії та показники сформованості готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів

Критерій	Показник	Методи діагностики
Мотиваційний	- Наявність пізнавальних, професійно-ціннісних, соціально-значимих, особистісних мотивів; - Ступінь задоволеності викладачів результатами здійснюваної діяльності.	Спостереження, анкетування, тестування, розмова. Мотивація професійної діяльності (методика Д.Замфірау модифікації А.А.Реана), методика вивчення мотивації до успіху (Т.Елерса)
Когнітивно-операційний	- Знання, їх міцність та дієвість. - Усвідомленість, повнота, послідовність, якість виконання дій, складових структури умінь.	Спостереження, бесіда, тестування, аналіз виконання завдань; аналіз виконання проєктів.
Особистісний	Ступінь прояву: - самоорганізації; - самоконтролю; - креативності; - абнотивності; - рефлексії.	Спостереження, бесіда, самооцінка, експертна оцінка; тест «Креативність»; методика визначення рівня педагогічної рефлексії; методика визначення рівня абнотивності

Репродуктивний рівень: характеризується нестійким інтересом до роботи з інтелектуально обдарованими учнями, нерозумінням соціальної особистісної значимості цього напрямку педагогічної діяльності. Викладачі мають поверхневе знання про особливості даної категорії учнів, сучасні концепції обдарованості, недостатньо володіють розвиваючими технологіями. Конструювання завдань будується по суворорегламентованим інструкціям, відсутня самостійність в прийнятті рішень. Вони відрізняються низькою самоорганізацією та самоконтролем, Низький рівень абнотивності призводить до того, що робота з інтелектуально обдарованими учнями носить ситуативний

характер, їх пошукова ініціатива не стимулюється; здатність до рефлексії виражена слабо.

Алгоритмічний рівень: характеризується усвідомленим інтересом до роботи з інтелектуально обдарованими учнями, розумінням особистісної значущості цього виду діяльності, але водночас їх знання про особливості даної категорії учнів, сучасні концепції обдарованості недостатньо повні і глибокі. Викладачі володіють розвиваючими технологіями, однак воліють працювати за добре відпрацьованими алгоритмами. При конструюванні завдань спостерігається прагнення сягнути сенсу досліджуваного, встановити зв'язки, опанувати способи застосування знань у зміненіх умовах. Проте, їм властива невисока ступінь самоорганізації, самоконтролю та креативності. Вони мають достатній рівень абстрактності, що дає змогу їм регулярно готувати інтелектуально обдарованих школярів до участі у предметних олімпіадах, конкурсах наукових проєктів, однак їм бракує уміння продуктивно здійснювати функції цільової орієнтації і стимулювати пошукову ініціативу учнів. Здатність до рефлексії розвинена недостатньо, хоча рефлексивні вміння усвідомлюються як необхідні.

Творчий рівень: характеризується розумінням значимості роботи з інтелектуально обдарованими учнями, наявністю пізнавальних, професійно-ціннісних та особистісних мотивів, стійким інтересом до даного напрямку педагогічної діяльності і способів її здійснення, задоволеністю одержуваними результатами. Володіють глибокими знаннями про особливості даної категорії учнів, сучасні концепції обдарованості та активно застосовують їх на практиці.

При конструюванні завдань проявляється новизна, оригінальність, на заняттях постійно стимулюється пошукова ініціатива учнів. Викладачі відрізняються високою самоорганізацією і самоконтролем, креативністю. Високий рівень абстрактності сприяє організації цілеспрямованої та систематичної роботи з інтелектуально обдарованими учнями і забезпечує її продуктивність. Здатність до рефлексії яскраво виражена.

Виділені критерії показники сформованості готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів відображають специфіку процесу її формування. Тому вони використовувалися на всіх етапах експерименту.

На констатуючому етапі ми зробили статистичні виміри рівнів сформованості готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих у контрольних та експериментальних групах за виділеними критеріями.

Для дослідження рівня сформованості мотиваційного компонента готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів були використані методики: «Мотивація професійної діяльності» (методика Д. Замфіра) і методика вивчення мотивації до успіху (Т. Елерса). Отримані результати засвідчили наступне:

- для викладачів з високим рівнем готовності до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів характерним є переважання внутрішньої мотивації,
- для викладачів зі середнім рівнем - переважання зовнішньої позитивної мотивації,
- для викладачів з низьким рівнем - переважання зовнішньої негативної мотивації (табл.4).

Таблиця 4.

**Результати розподілу викладачів за рівнями сформованості Р
1 (констатуючий етап експерименту)**

Група	Кількість людей у групі	рівні					
		Низький		Середній		Високий	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
КГ	15	14	88,9	1	11,1	0	0,00
ЕГ	15	13	94,4	2	5,6	0	0,00

З таблиці видно, що респонденти порівнюють сформованість мотиваційного компонента розподілилися щодо рівномірності контрольній та експериментальній групах: низький рівень за першим критерієм мають приблизно 84%-95% викладачів, середній рівень - у 5-15% викладачів, високий рівень відсутній загалом.

Результати цього зрізу показали, що в контрольній та експериментальній групах переважає зовнішня позитивна мотивація. Дану категорію викладачів хвилює повага зі сторони колег, батьків, учнів. Вони прагнуть соціального престижу.

Учасники з контрольної та експериментальної груп з низькими показниками внут

рішньої мотивації незадоволені власною діяльністю, коли змушені працювати з інтелектуально обдарованими учнями та зовсім не зацікавлені самому процесі діяльності.

Вищі показники зовнішньої негативної мотивації порівняно з внутрішньої мотивацією свідчать про прагнення викладачів уникнути критики зі сторони колегадміністрації, уникнути осуду, неприємностей за те, що не відчують бажання працювати з інтелектуально обдарованими учнями. Результати, отримані за допомогою даних методик, підтверджуються відповідями викладачів в ході індивідуальних бесід.

Для дослідження рівня сформованості когнітивно-операційного компонента готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів були використані методи: спостереження, розмова, тестування, аналіз виконання завдань; аналіз виконання проєктів. Тестування використовувалося з метою діагностики повноти та міцності знань. Викладачі виконували тестові завдання різного рівня складності, розроблені на основі таксономії Блума. Тест включав завдання за 6 модулями: 1) загальна обдарованість та спеціальна обдарованість; 2) креативність у структурі загальної обдарованості; 3) особистісний і віковий аспекти обдарованості; 4) складнощі психічного розвитку і проблеми обдарованих учнів; 5) особливості організації навчання і виховання обдарованих учнів; 6) основні підходи до розробки змісту навчальних програм для обдарованих учнів. Усвідомленість, повнота, послідовність, якість виконання дій, складових структуру умінь, перевірялося за допомогою рішення педагогічних завдань і виконання різних рівневих завдань.

Далі, користуючись аналогічною схемою та методикою, ми виявили рівень сформованості когнітивно-операційного критерію (P_2), що характеризує сукупність знань, вмінь і навичок, необхідних для роботи з інтелектуально обдарованими учнями (табл. 5).

Таблиця 5

Результати розподілу викладачів порівням сформованості P_2 (констатуючий етап експерименту)

Група	Кількість людей в групі	рівні					
		Низький		Середній		Високий	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%

КГ	15	14	88,9	1	11,1	0	0,00
ЕГ	15	13	94,4	2	5,6	0	0,00

Результати розподілу викладачів за рівнем сформованості свідчать про те, що за рівнем сформованості знань і умінь, необхідних для здійснення роботи інтелектуально обдарованим учнями викладачі розподілялися в контрольній та експериментальних групах відносно однаково. У всіх групах низький рівень сформованості Р₂ показали від 89% до 94% респондентів, середній рівень – від 5% до 11% респондентів, високий рівень у викладачів не виявили.

Аналіз показав, що найменш сформовані у викладачів такі вміння, як: виділити інтелектуально обдарованого учня; підтримати його пошукову ініціативу; вміння забезпечити розвиток дослідницької позиції обдарованим учням тощо.

Для дослідження рівня сформованості особистісного компонента готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів були використані наступні методи: спостереження, розмова, самооцінка, а також тест «Креативність», методика визначення рівня педагогічної рефлексії, методика визначення рівня абнотивності.

Результати, отримані при аналізі методик, засвідчили, що найменш сформованою у викладачів є така професійно важлива якість, як абнотивність, яка полягає у вмінні викладача виділити обдарованого учня і надати йому необхідну і своєчасну допомогу, сприяти його особистісному і творчому розвитку. Результати діагностики за особистісним критерієм Р₃ представлені в таблиці 6.

Таблиця 6

**Результати розподілу викладачів за рівнем сформованості Р₃
(констатуючий етап експерименту)**

Група	Кількість дей в групі	рівні					
		Низький		Середній		Високий	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
КГ	15	12	83,4	3	16,6	0	0,00
ЕГ	15	11	77,8	4	22,2	0	0,00

Аналізуючи результати розподілу викладачів порівням сформованості за особистісним критерієм Р₃ ми виявили, що респонденти в контрольній та експериментальній групах розподілені однаково.

Виходячи з цілей нашої експериментальної роботи, нам необхідно визначити загальний рівень сформованості готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів (табл. 7).

Таблиця 7

Розподіл викладачів порівням сформованості готовності до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів (констатуючий етап експерименту)

Група	Кількість людей у групі	Рівні					
		репродуктивний		алгоритмічний		творчий	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
КГ	15	10	66,7	3	22,2	2	11,1
ЕГ	15	12	83,3	2	11,1	1	5,6

Отже, можна зробити висновок, що підвищення рівня готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів залежить від підвищення рівня даних критеріїв, а також підвищення P_1 залежить безпосередньо від P_2 і P_3 і навпаки.

Констатуючий етап експерименту підтвердив, що готовність викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів не є природним новоутворенням і вимагає спеціальних дій по її формуванню. Наявність у респондентів переважно репродуктивного рівня готовності до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів є наслідком недостатнього уваги до даної проблеми на етапі підготовки ЗВО і в умовах додаткової професійної освіти.

Після завершення експериментальної роботи за першим критерієм мотиваційним – нами були отримані дані, які відображені у таблиці 8.

Таблиця 8.

Результати розподілу викладачів за рівнями сформованості P_1 (завершальний етап експерименту)

Група	Кількість людей у групі	Рівні					
		Низький		Середній		Високий	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
КГ	15	3	16,7	10	61,1	4	22,2
ЕГ	15	2	11,1	4	27,8	9	61,1

Порівняльний аналіз даних, отриманих в ході першого та другого зрізів, що свідчить про те, що кількість викладачів, які досягли високого рівня готовності

замотиваційним критерієм (P_1), виросло в експериментальній групі з 15,8 % до 73,6%. Зокрема, в них з'явилося: глибоке розуміння значимості спеціально організованої роботи з інтелектуально обдарованими учнями, наявність професійно-ціннісних мотивів, стійкий інтерес до цього напрямку педагогічної діяльності і способів її здійснення, задоволеність не тільки її результатами, але і самим процесом.

За другим критерієм (P_2) – когнітивно-операційним, були отримані наступні дані (табл.9)

Таблиця 9.

Результати розподілу викладачів за рівнями сформованості P_2 (завершальний етап експерименту)

Група	Кількість людей в групі	Рівні					
		Низький		Середній		Високий	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
КГ	15	7	38,9	9	50,0	2	11,1
ЕГ	15	3	16,7	8	44,4	7	38,9

Як бачимо, у порівнянні з першим зрізом кількість викладачів з високим рівнем сформованості когнітивно-операційного компонента готовності до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів значно зросла в експериментальній групі.

За третім критерієм (P_3) – особистісним, були отримані наступні дані (табл.10).

Таблиця 10.

Результати розподілу викладачів за рівнями сформованості P_3 (завершальний етап експерименту)

Група	Кількість людей в групі	Рівні					
		Низький		Середній		Високий	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
КГ	15	3	33,3	9	50,0	3	16,7
ЕГ	15	2	5,3	5	31,6	8	63,1

Як бачимо, отримані результати свідчать про те, що проведення майстер-класів і коучингів сприяло формуванню, насамперед, таких особистісних якостей, як бачити, рефлексія, креативність та розвитку професійно важливих якостей, підвищення рівня сформованості у мінкерувати розвитком інтелектуально обдарованих учнів.

Підсумковий аналіз експериментальних даних засвідчив, що в експериментальній групі відбулися значні зміни за усіма показниками, тоді як у контрольній вони залишилися практично незмінними.

У відповідності до цілей і завдань нашої експериментальної роботи необхідно було простежити процес укладання викладачів за рівнями готовності до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів (репродуктивний, алгоритмічний та творчий).

Дані, отримані в результаті експериментальної роботи, дали змогу виявити позитивну динаміку в формуванні готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів з використанням пропонованої моделі та використаного комплексу психолого-педагогічних умов (табл. 11, 12).

Таблиця 11

**Результати розподілу викладачів за
рівнями сформованості готовності до управління
розвитком інтелектуально обдарованих учнів (формулюючий етап експерименту)**

Група	Кількість людей в групі	Рівні					
		репродуктивний		алгоритмічний		творчий	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
КГ	18	8	55,6	7	33,3	1	11,1
ЕГ	19	3	15,8	9	47,4	7	36,8

Таблиця 12.

**Результати розподілу викладачів за
рівнями сформованості готовності до управління
розвитком інтелектуально обдарованих учнів (завершальний етап
експерименту)**

Група	Кількість людей в групі	рівні					
		репродуктивний		алгоритмічний		творчий	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
КГ	15	5	38,9	8	50,0	2	11,1
ЕГ	15	0	0	5	31,6	10	68,4

Як бачимо, у респондентів експериментальної групи, у яких спостерігається найбільший творчий рівень готовності до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів, становлять 68,42% від загальної кількості. Паралельно спостерігається зменшення числа учасників, що знаходяться на репродуктивному рівні готовності до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів (38,89%).

Отже, отримані в результаті експерименту дані показують, що формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів залежить від

реалізації запропонованої структурно-функціональної моделі та комплексу психолого-педагогічних умов, а не від випадкових факторів.

ВИСНОВОК

Грунтовний аналіз теоретичних та емпіричних даних, отриманих у результаті проведеного дослідження уможливив формулювання наступних висновків:

1. Актуальність проблеми формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів зумовлена спрямованістю суспільства на їх виявлення та підготовку, та як наслідок, потребою у викладачах, готових працювати з цією категорією школярів та необхідністю науково-методичного забезпечення їх підготовки в умовах системи додаткової професійної освіти з використанням нових форм і методів.

2. Готовність до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів – це цілісне особистісне утворення викладача, єдність мотиваційного, когнітивно-операційного та особистісного компонентів, що відображає результат його внутрішнього інтелектуального і особистісного розвитку і включає сукупність стійких мотивів, систему компетентностей, особисті якості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності.

3. Науково-педагогічний потенціал системи додаткової професійної освіти полягає в наявності організацій, які реалізують державні та недержавні програми пошуку, підтримки і розвитку обдарованих дітей і молоді; використання світового досвіду навчання викладачів у роботі з обдарованими дітьми за рахунок реалізації інноваційних програм підвищення кваліфікації, забезпечення пріоритетності практичної підготовки; орієнтації установ ДПО на використання інноваційних технологій навчання, розширення дослідницької діяльності і інтеграцію освітніх програм з реальним педагогічним процесом; розширення можливості реалізації професійних інтересів викладачів за рахунок широкого кола освітніх курсів; забезпеченні високого рівня якості освіти за рахунок значної мотивації учнів в установах ДПО та сприяння розвитку професійних якостей викладачів: професійної мотивації, високої та адекватної самооцінки власних дій; прагнення до особистісного зростання; отримання психолого-

педагогічних і методичних знань, умінь і навичок для формування готовності до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів.

4. На основі системно-діяльнісного, акмеологічного і особистісно зорієнтованого підходів, а також враховуючи основні положення системи модульно-розвивального навчання, розроблено модель формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів в умовах системи додаткової професійної освіти, яка включає мотиваційно-цільовий, змістовно-технологічний та оцінково-результативний компоненти. Вона характеризується спрямованістю на суб'єктний досвід викладача, активним стимулюванням його творчої діяльності, відтворюваністю, інтегративністю, амбівалентністю, адаптивністю; вимагає врахування загальнодидактичних та специфічних принципів змісту професійно-педагогічної підготовки; методичного супроводу освітнього процесу.

5. Запропонований комплекс психолого-педагогічних умов (активізація інноваційної діяльності викладачів за допомогою їх включення в багаче некреативно-дослідницьке середовище в процесі освоєння додаткових освітніх програм; стимулювання професійно-особистісного саморозвитку вчителів за рахунок використання особистісно зорієнтованих технологій навчання; забезпечення психолого-педагогічної підтримки формування їх готовності до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів) є необхідним та достатнім для ефективного функціонування структурно-функціональної моделі формування готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів.

6. Розроблені критерії дають змогу визначити рівні сформованості готовності викладачів до управління розвитком інтелектуально обдарованих учнів: репродуктивний, алгоритмічний, творчий та відстежити динаміку їх змін

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. Акмеологія – наука XXI століття: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер. / За ред. В.О. Огнев'юка. К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 17-22.
2. Анджейчак А. Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості дитини в освітньо-виховних закладах. Обдарована дитина. 2000. № 5. С. 8-13.
3. Антонова О. Є. Досвід виховання і навчання обдарованої особистості у західній педагогіці. 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, 2014. Вип. 83. С. 32-44.
4. Афанасьєва В. Є. Формування психологічної готовності педагогів до роботи з обдарованими школярами. Матер. Всеукр. науково-практ. конфер. «Підготовка педагогічних кадрів до роботи з обдарованими школярами в системі післядипломної педагогічної освіти», м. Рівне, 22–23.11.2007 р. URL:<http://www.roippo.rivne.com/>.
5. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване навчання: Науково- метод. посібник. К.: ІЗМН. 1998. 204 с.
6. Білик Н. І. Обдаровані діти: виявлення і досвід розвитку / Н. І. Білик, В. Ф. Моргун, Н. В. Настенко. Завуч. 2000. № 6. С. 1–8.
7. Болсун С. А. Розвиток педагогічної техніки вчителя: актуальність та значущість. Початкова школа. 2000. № 2. С. 50–51.
8. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття). К.: Райдуга, 1994. 61 с.
9. Доцевич Т. І. Абнотивність як здатність до творчої діяльності викладача вищої школи. Актуальні проблеми психології. 2014. Т. 12. Психологія творчості. Вип. 20. С. 98 – 106.
10. Закон України «Про освіту», Указу Президента України від 30.09.2010 №927/2010 «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді» Про освіту від 05.09.2017 № 2145-VIII URL:(rada.gov.ua)
11. Концепція Державної програми роботи з обдарованою молоддю на

2023-2024 роки. URL:<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show>

12. Корецька Л. В. Підготовка вчителів до роботи з обдарованими учнями: Навч.-метод. посібн. для сист. післядипл. Кіровоград: Вид-во Кіровоградського обл. інст. післядипл. пед. освіти ім. В. Сухомлинського, 2008. 137 с.

13. Корж Л. Ф. Науково-методичний супровід роботи вчителя з обдарованими дітьми. Пед. думка. 2008. № 1–2. С. 23–31.

14. Кочерга О. М. Підготовка студентів педагогічного коледжу до роботи з обдарованими учнями. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2013. №5(12). С. 66-69.

15. Кравцова О. Форми та методи роботи з обдарованими дітьми на уроках та в позаурочний час. Обдарована дитина. 2010. № 8. С. 2-5.

16. Кушнір В. Пошуки науково-практичних підходів у дослідженні феномену дитячої обдарованості. Рідна школа. 2009. № 4. С. 66-69.

17. Левченко О. О. Креативна педагогіка: абнотивність та науково-педагогічний супровід розвитку творчої особистості студента-гуманітарія в середовищі вищої школи. URL: <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/20079/1/Levchenko.pdf>

18. Левківський М.В. Історія педагогіки: Навч.метод. посібник. Вид. 4-те,. Навч. пос. К.:Центр учбової літератури, 2011. 190 с

19. Михайлюк Л. М. Обдарована дитина у систем державної освіти Франції. Обдарована дитина. 2005. № 6. С. 30-34.

20. Надвинична Т. Л. Психологічне проектування навчальних задач у контексті особистісно зорієнтованого навчання. Психологія і суспільство. 2008. № 3. С. 41–55.

21. Настенко Н. Рекомендації щодо форм та методів роботи з обдарованими школярами. Завуч. 2000. № 6. С. 12.

22. Теличко Н. В. Американський досвід роботи з обдарованими дітьми в Україні. Обдарована дитина. 2005. № 10. С. 27-35.

23. Тесліцька О. Діяльнісний підхід як основа організації освітнього процесу в Новій українській школі URL:<https://naurok.com.ua/diyalnisniy-pidhid>

24. Тригубець Г. Є. Розвиток мотиваційної складової психологічної готовності педагогів до роботи із творчо обдарованими. Матер. Всеукр. науково-практ. конфер. «Підготовка педагогічних кадрів до роботи з обдарованими школярами в системі післядипломної педагогічної освіти», м.

Рівне, 22–23.11.2007 р. URL:<http://www.roippo.rivne.com/> .

25. Тягло Н. В. Абнотивність та професійна готовність педагога до роботи з обдарованими учнями. Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні. URL:251-Текст статті-251-1-10-20200324.pdf

26. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: монографія. К.: Правда Ярославичів, 1997. 340 с.

27. Фурман, А. В., Надвинична Т. Л. Психологічна служба університету: від моделі до технології. Психологія і суспільство. 2013. № 2. С. 80-104.

28. Чернишов О. Підготовка педагогів до роботи з обдарованими дітьми. Рідна школа. 2010. № 4/5. С. 12-14.

29. Черньонков Я. О. Самоосвіта вчителя як показник творчого становлення. Педагогічний вісник. 2007. № 4. С. 54–58.

30. Янковчук М. Розвиток обдарованості : практичний досвід. Обдарована дитина. 2008. № 2. С. 47-53.

31. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори); І. О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ: Абрис, 2002. 742 с.

32. «Lessonstudy» як спосіб вдосконалення практики навчання. Методичний посібник. Астана: НАО імені І. Алтинсаріна, 2014 року. 48 с.

33. Binnig G. Bild der Wissenschaft. №3, 1990. P.96.

34. Bloom

B.S. "Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain". New York: Longman, 1967. 238 p.

35. Brookfield S. Becoming Critically Reflective Teacher. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1995. 269pp.

36. Brounstein, M. Coaching & Mentoring For Dummies: Wiley, 2000. 360p.

37. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious Mechanisms. Metacognition, Motivation, and Understanding. Ch.3, New Jersey, 1987. PP.65-116.

38. Bugdahl V. Kreativees Problemlösen im Unterricht. Frankfurt am Main: Cornelse Scriptor, 1995. 191p.

39. Clark B. Cross-cultural identifications survey results. Communicator. California association for the gifted. 2000. Vol.31. №2. PP.30-31.

40. Connor M., Pokora, J. Coaching and mentoring at work.: McGraw-Hill, 2007. 224 p.
41. Drevdahl, J. Factors of importance for creativity. Clinical Psychology, №12, 1956. PP. 21–26.
42. Elliot J. The struggle to redefine the relationship між “knowledge” and “Action” in the academy and society. Other reflections "Action Research" / J. Elliot. Educare, 34, 2004. PP. 11–26.
43. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving. In: / J. H. Flavell. Resnick L.B. (Ed.). The nature of intelligence. Hillsdale, NY: Erlbaum, 1976. PP. 231-235.
44. Gallagher J., Gallagher S.A. Teaching the Gifted Child. Allyn and Bacon, 1994. 468p.
45. Garvey B. Coaching and Mentoring: Theory and Practice. Megginson: SAGE Publications Ltd., 2008. 272p.
46. Guilford J. P. Intelligence, creativity and its Educational Implications. Publisher San Diego, California, 1968. 229p.
47. Kaplan S. Nontraditional screening. A process to uncover the potential of schoolchildren from representative settlements. Communicator. California association for the gifted. 2000. Vol. 31. №2. PP. 20-21.
48. Lewis G. The Mentoring Manager: Strategies for Fostering Talent and Spreading Knowledge. Prentice Hall; 2nd edition, 2000. 192p.
49. Megginson D. Further Techniques for Coaching and Mentoring. «Action Research». Elsevier Science, 2009. 272p.
50. Moon J. Reflection in learning and professional development. London: Routledge Falmer, 1999. P. 7.
51. Parsloe E., Leedham, M. Coaching and mentoring. Kogan Page, 2009. 224p.
52. Schmidt B. Einführung in das systemische Mentoring. Carl Auer Verlag, 2011. 123p.
53. Sternberg R. Y. Inside intelligence. American Scientist. 1986. Vol. 74, 32. P. 137-143.
54. Stone F. M. Coaching, counselling and mentoring. McGraw-Hill, 2007. 240p.
55. Taylor I. A. The nature of the creative process. New York, NY: Hasting House, 1959. PP. 51-82.
56. Torrance E.P. Education and creativity. Creativity: progress and

potential.N.Y.San-Francisco –TorontoL.,1964.316p.