МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціально-психологічної освіти та фізичної культури

Кафедра педагогіки та освітнього менеджменту

Допущено до захисту
Завідувач кафедри

_____
«___» _____2026 року

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

ступінь вищої освіти «магістр»

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

Виконала здобувачка ІІ курсу, 21м-з-уз групи
освітньої програми «Педагогіка та управління закладом освіти»
спеціальності А1 Освітні науки
Чечотка Вероніка Олегівна
Керівник: доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, канд. пед. наук, доцент
Ткачук Мирослава Михайлівна

Умань – 2026

АНОТАЦІЯ

Стратегічні орієнтири державної політики України спрямовані на комплексне стимулювання потенціалу обдарованої молоді, яка виступає ключовим чинником перспективного прогресу країни. Це актуалізує нагальну потребу в модернізації фахової підготовки майбутніх учителів до продуктивного психолого-педагогічного супроводу талановитих здобувачів освіти.

Об'єктом дослідження є процес формування готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими школярами у закладі вищої освіти, а предметом – шляхи удосконалення цього процесу.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати шляхи удосконалення процесу формування готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями у закладі вищої освіти.

Завдання дослідження: розкрити зміст і уточнити сутність поняття «обдарованість» у педагогічній теорії; обґрунтувати сутність поняття «готовність майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями» та визначити структуру готовності майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями; схарактеризувати стан та рівні сформованості готовності майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями; теоретично обґрунтувати шляхи удосконалення процесу формування готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими школярами.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз та узагальнення джерельної бази; порівняння, аналіз та прогнозування; *емпіричні* – анкетування, педагогічне спостереження, бесіди, тестування.

У кваліфікаційній роботі на основі аналізу науково-педагогічної літератури уточнено зміст і структуру поняття «обдарованість». Структура обдарованості представлена її ключовими елементами**:** «ядром», що охоплює загальні та спеціальні здібності, рівень розвитку яких перевищує середні показники, а також креативністю, котра виражається у схильності до творчих

пошуків, нешаблонного розв’язання завдань та цілеспрямованій орієнтації індивіда на конкретну сферу діяльності.

У дослідженні схарактеризовано дефініцію «готовність майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями». Окреслено структуру зазначеного феномена, яка конструюється на основі взаємозв’язку мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-практичного, рефлексивно-оцінного складників.

Процес формування готовності майбутніх педагогів до взаємодії з талановитими учнями трактується як цілеспрямоване формування компетентного спеціаліста**,** який володіє фундаментальним масивом теоретичних знань, прикладним інструментарієм, сформованими професійно значущими властивостями особистості та мотивацією до успішної ідентифікації, супроводу й індивідуального розвитку обдарованих школярів.

На основі дослідно-експериментальної роботи зафіксовано рівні сформованості готовності майбутніх педагогів до взаємодії з талановитою учнівською молоддю**.** На теоретичному рівні аргументовано напрями удосконалення цього процесу, серед яких: оновлення змістового наповнення базових курсів психолого-педагогічного циклу; проектування креативного, індивідуалізованого освітнього простору на фундаменті суб’єкт-суб’єктної комунікації між викладачем і студентством; інтеграція інноваційного методичного інструментарію у систему фахової підготовки майбутніх учителів до ефективного супроводу обдарованих школярів.

Практичне значення роботи полягає в можливості використати її результати в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти, в системі підвищення кваліфікації педагогів та для написання кваліфікаційних робіт.

Ключові слова: формування, готовність, майбутні учителі, обдарованість, робота з обдарованими учнями.

ABSTRACT

The strategic guidelines of Ukraine's state policy are aimed at comprehensively fostering the potential of gifted youth, who are a key factor in the country's long-term progress. This highlights the urgent need to modernize the professional training of future teachers so they can provide effective psychological and pedagogical support to talented students.

The object of the study is the process of preparing future teachers to work with gifted students in higher education institutions, and the subject is ways to improve this process.

The purpose of the study is to provide a theoretical basis for ways to improve the process of preparing future teachers to work with gifted students in higher education institutions.

Research objectives: to elucidate the meaning and clarify the essence of the concept of «giftedness» in educational theory; to substantiate the essence of the concept of «a future teacher's readiness to work with gifted students» and to define the structure of a future teacher's readiness to work with gifted students; to characterize the state and levels of development of a future teacher's readiness to work with gifted students; to theoretically substantiate ways to improve the process of developing future teachers' readiness to work with gifted students.

Research methods: theoretical – analysis and synthesis of the source base; comparison, analysis, and forecasting; empirical – questionnaires, pedagogical observation, interviews, and testing.

This thesis, based on an analysis of scientific and pedagogical literature, clarifies the content and structure of the concept of «giftedness». The structure of giftedness is represented by its key elements: the «core», which encompasses general and specific abilities, the level of development of which exceeds average indicators, as well as creativity, which is expressed in a propensity for creative exploration, unconventional problem-solving, and the individual's focused orientation toward a specific sphere of activity.

The study describes the definition of «future teachers' readiness to work with gifted students». It outlines the structure of this phenomenon, which is constructed on the basis of the interrelationship between motivational-value, cognitive, activity-practical, and reflective-evaluative components.

The process of preparing future teachers to work with gifted students is viewed as the purposeful development of competent professionals who possess a solid foundation of theoretical knowledge, applied tools, professionally significant personality traits, and the motivation to successfully identify, support, and foster the individual development of gifted students.

Based on research and experimental work, the levels of preparedness among future teachers for working with gifted students have been documented. At the theoretical level, directions for improving this process have been substantiated, including: updating the content of core courses in the psychological and pedagogical curriculum; designing a creative, individualized educational space based on subject-to-subject communication between faculty and students; integrating innovative methodological tools into the system of professional training for future teachers to effectively support gifted students.

The practical significance of this study lies in the possibility of applying its findings in the educational process at institutions of higher teacher education, in professional development programs for teachers, and in the preparation of thesis projects.

Keywords: development, readiness, future teachers, giftedness, working with gifted students.

ЗМІСТ

ВСТУП…….. 7

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ…… 11

1.1. Сутність поняття «обдарованість» у педагогічній теорії…… 11

1.2. Структура готовності майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями…… 26

РОЗДІЛ 2. ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ…… 39

2.1. Стан сформованості готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями…… 39

2.2. Рекомендації щодо шляхів удосконалення процесу формування готовності майбутніх вчителів до роботи з обдарованими учнями…… 51

ВИСНОВКИ…….. 66

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…… 69

ДОДАТКИ…… 79

ВСТУП

Сучасні вектори суспільного прогресу вимагають від наукової спільноти та педагогів-практиків підвищеної уваги до процесів розкриття креативного потенціалу кожної дитини, інтенсифікації особистісно зорієнтованого навчання та всебічного сприяння формуванню інтелектуально-творчої еліти країни. Своєчасна ідентифікація, а також організація навчання й виховання обдарованих учнів виступають базовими завданнями модернізації національної освітньої системи.

Соціальний запит на конкурентоспроможних і талановитих фахівців, здатних адаптуватися до мінливих умов та ефективно реалізувати власні здібності, зумовлює високі вимоги до професіоналізму педагогів, які здійснюють їхній менторський супровід та розвивають інтелектуально-креативну сферу. Водночас дефіцит належної підготовки вчителів до взаємодії зі специфічною категорією учнів, котрим притаманні нестандартне мислення та своєрідна поведінка, призводить до хибної інтерпретації їхніх особистісних властивостей та результатів діяльності. Зазначене актуалізує необхідність трансформації системи вищої педагогічної освіти задля забезпечення високого рівня готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими школярами.

Для створення сприятливих умов розвитку творчих сил українського суспільства, виявлення та стимулювання обдарованої учнівської молоді, а також її самореалізації в сучасному освітньому просторі, в Україні сформовано розгалужену нормативно-правову базу. Вона представлена законами України (зокрема базовим Законом України «Про освіту»), концептуальними стратегічними документами (як-от Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Національна програма «Діти України», Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки), Указами Президента України щодо державної підтримки й розвитку системи виявлення талановитих дітей та цільовими програмами Міністерства освіти і

науки України, що безпосередньо регламентують функціонування інститутів загальної середньої та вищої освіти.

Дослідженню духовного, художнього та інтелектуального потенціалу талановитої особистості, осмисленню обдарованості, а також супутніх деструкцій та труднощів розвитку присвячено вагомий масив світових наукових розвідок ХХ сторіччя**.** Зокрема, теоретичний фундамент цієї проблеми закладено у працях американських (Б. Блум, Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі, Дж. Равен, С. Ріс, Л. Сміт, Л. Терман, П. Торренс, Ф. Уільямс), французьких (А. Біне, Р. Мейлі), німецьких (К. Хеллер, В. Штерн) та українських (В. Моляко, О. Кульчицька, О. Антонова, О. Музика) фахівців у галузі психології та педагогіки.

У працях українських науковців (В. Бондаря, І. Гавриш, С. Гончаренка, І. Дичківської, О. Дубасенюк, В. Желанової, Р. Клопова, Л. Кондрашової, З. Курлянд, Т. Мішеніної, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, В. Осадчого, О. Пєхоти, О. Савченко, С. Сисоєвої, Г. Троцко, Л. Хомич та інших) ґрунтовно віддзеркалено теоретичні основи формування професійно-педагогічної готовності вчителя до виконання різних видів фахової діяльності.

Питання підготовки педагогічних кадрів до ефективного супроводу талановитої учнівської молоді перебуває у центрі уваги багатьох дослідників, зокрема таких авторів, як О. Антонова, В. Бажанюк, Г. Голубова, В. Демченко, Н. Довгань, Н. Завгородня, Т. Зорочкіна, Ю. Клименюк, І. Любовецька, Л. Мерва, С. Рощіна, В. Фадєєв, М. Федоров, О. Хлівна, М. Шемуда та інші.

Попри стійкий інтерес наукової спільноти до зазначеного феномена, цілісний процес розбудови готовності майбутніх учителів до взаємодії з обдарованими школярами все ще потребує глибшого вивчення у теоретичному та методичному вимірах, оскільки наявні прогалини безпосередньо позначаються на якості практичної діяльності педагогів у закладах освіти. Висока соціальна значущість та недостатня теоретична розробленість окресленого питання зумовили вибір теми нашого

дослідження: **«Формування готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями».**

Об'єкт дослідження – процес формування готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими школярами у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження – шляхи удосконалення процесу формування готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими школярами.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати шляхи удосконалення процесу формування готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями у закладі вищої освіти.

Реалізація поставленої мети передбачала виконання таких **завдань:**

1. Розкрити зміст і уточнити сутність поняття «обдарованість» у педагогічній теорії.
2. Обґрунтувати сутність поняття «готовність майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями» та визначити структуру готовності майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями,
3. Схарактеризувати стан та рівні сформованості готовності майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями.
4. Теоретично обґрунтувати шляхи удосконалення процесу формування готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими школярами.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз та узагальнення джерельної бази; порівняння, аналіз та прогнозування ефективних форм удосконалення процесу формування готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими школярами; *емпіричні* – анкетування, педагогічне спостереження, бесіди, тестування.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилася на базі факультету природничо-математичної та технологічної освіти Уманського національного університету (УНУ). Учасниками дослідження стали 99 здобувачів вищої освіти.

Теоретичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні сутності

поняття «готовність майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями»; визначенні структури, рівнів цієї готовності та визначенні шляхів удосконалення процесу формування готовності майбутніх учителів до означеної діяльності.

Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості використати їх в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти, в системі підвищення кваліфікації педагогів та для написання кваліфікаційних робіт.

Апробація результатів кваліфікаційної роботи здійснювалася шляхом участі у Всеукраїнських науково-практичних конференціях, виступів на засіданні кафедри педагогіки та освітнього менеджменту УНУ.

Публікації. Основні положення та результати кваліфікаційної роботи висвітлено у статті Чечотка В. Теоретичні аспекти підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованою учнівською молоддю. *Збірник наукових праць здобувачів вищої освіти факультету соціально-психологічної освіти та фізичної культури.* Умань: УДПУ, 2026. Вип. №2. та тезах:

Чечотка В. Концептуальне визначення обдарованості в українській педагогіці та його вплив на професійну компетентність учителя. *Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика:* зб. матеріалів XVI Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. (м. Умань, 4 листопада 2025 р.). Умань, 2025. С.177– 180.

Чечотка В., Ткачук М. Професійна підготовка студентів до роботи з обдарованими учнями на теоретичних засадах сучасної креасофії, креагогіки та креалогії. *Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика:* зб. матеріалів XVII Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Умань, 5 листопада 2026 р.). Умань, 2026.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (90 найменувань). Загальний обсяг роботи – 86 сторінок, основний зміст – 63 сторінки. Робота містить 2 таблиці, 1 рисунок, 4 додатки на 8 сторінках.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

1.1. Сутність поняття «обдарованість» у педагогічній теорії

Наприкінці XX століття феномен обдарованості набув статусу комплексної психолого-педагогічної та соціокультурної проблеми. У цей період ключове місце у наукових розвідках посідає теоретичне обґрунтування дефініції «обдарованість», визначення її сутнісних характеристик, а також установлення взаємозв'язку цього явища з іншими індивідуально-типологічними властивостями особистості, зокрема із задатками, здібностями та талантом. Водночас, як зазначає відома українська дослідниця обдарованості О. Антонова, попри тривалу практику психолого-педагогічного супроводу талановитих дітей, у сучасному науковому просторі досі відсутній уніфікований підхід до інтерпретації поняття «обдарованість» та не сформовано єдиної загальноприйнятої концепції досліджуваного феномена [3].

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічного знання категоріальне поле феномена обдарованості є поліаспектним і налічує понад сто наукових дефініцій. Ретроспективний аналіз свідчить, що термін «обдарований» уперше ввів у науковий обіг А. Трей у 1839 році, ототожнюючи його зміст із категорією «геніальний». Протягом XIX–XX століть інтерпретація цього поняття зазнала суттєвої еволюції. Перші дослідники екстраполювали обдарованість винятково на зрілу особистість із унікальними досягненнями. Зокрема, у працях Ф. Гальтона «Спадковість таланту» (1869 р.) та «Англійські люди науки: їхня природа та виховання» (1874 р.) було узагальнено біографічні відомості видатних постатей, які продемонстрували вагомі результати у конкретній сфері діяльності.

Надалі понятійні межі категорії «обдарованість» звузилися до

контексту дитячого віку. При цьому ключовий акцент змістився на параметри інтелектуального розвитку та академічні досягнення тієї незначної частини дітей, яка демонструвала найвищі показники за результатами стандартизованого тестування інтелекту (IQ).

Наукові дослідження XX століття сприяли суттєвому розширенню змістового наповнення поняття «обдарованість». На сучасному етапі її інтерпретують як «якісно своєрідне сполучення здібностей, від якого залежить ймовірність більшого чи меншого успіху під час виконання тієї чи іншої діяльності» [8, с.14]. При цьому класичними у психолого-педагогічній науці вважаються три базові ознаки здібностей: індивідуально-психічні властивості особистості, які є критерієм її відмінності від інших людей; внутрішні чинники, що безпосередньо впливають на ефективність і результативність виконання конкретної діяльності; потенційна готовність індивіда до оперативного засвоєння нових знань, умінь та практичних навичок.

У науковому доробку О. Антонової виокремлено два провідні підходи до інтерпретації категорії «здібності»: загальнопсихологічний та індивідуально-психологічний. З позицій загальнопсихологічного підходу обґрунтовується потенційна здатність кожної особистості до виконання певної діяльності, а самі здібності ототожнюються з будь-якими когнітивними чи поведінковими виявами людської психіки. Натомість індивідуально-психологічний підхід базується на розумінні здібностей як персоналізованих психічних властивостей, що зумовлюють відмінності між людьми. У межах цього концепту до структури здібностей відносять не всю сукупність індивідуальних якостей, а лише ті характеристики, які безпосередньо впливають на продуктивність і якість виконання конкретних видів діяльності [2; 4; 7].

Анатомо-фізіологічні задатки традиційно розглядаються як первинний базис для формування здібностей особистості, що створює об’єктивні передумови для її подальшої продуктивної діяльності. Водночас, як зазначає

С. Максименко, детермінуючим чинником у цьому процесі є не генетично зумовлені задатки, а мікросоціальне середовище, рівень освіти, а також якість навчання та виховання. Науковець наголошує, що на основі однакових за своєю природою задатків, залежно від умов життєдіяльності індивіда, можуть формуватися абсолютно різні за змістом та спрямованістю здібності [27].

Доцільно зазначити, що ефективна реалізація індивідуальних здібностей особистості є системним процесом. Його успішність детермінована низкою чинників, серед яких ключовими є: наявність сприятливого соціального середовища, висока суб'єктна активність, працездатність і самовіддача індивіда, а також сформованість стійкої мотиваційної сфери. Крім того, вагоме значення має взаємодія з фаховим середовищем – спеціалістами, які забезпечують передачу необхідних знань і вмінь за допомогою сучасного методичного інструментарію [2; 4; 7].

У сучасній психолого-педагогічній науці рівні розвитку людських можливостей традиційно класифікують за трьома послідовними ступенями: обдарованість, талант і геніальність. Зокрема, О. Музика розглядає здібності та обдарованість як однопорядкові психічні феномени. Автор зазначає, що їхня еволюція відбувається поетапно – від нижчих (елементарних) до вищих (складніших) рівнів, підпорядковуючись загальним психологічним закономірностям розвитку особистості [49].

Досліджуючи природу цих категорій, Н. Теличко зауважує, що попри дискусії щодо ролі спадковості у структурі обдарованості, представники як вітчизняних (О. Кульчицька, В. Моляко), так і зарубіжних (Г. Гарднер, К. Колехен, П. Маклін) наукових шкіл сходяться на смисловій близькості понять «обдарованість» і «талант». При цьому талант визначається як інтеграція природних задатків (обдарованості) та систематичної праці особистості, що водночас слугує підґрунтям для прояву геніальності [70].

У сучасному психологічному дискурсі феномен обдарованості інтерпретується як системна якість психіки, що актуалізується в процесі

пізнавальної або іншої цілеспрямованої взаємодії особистості з освітнім простором; динамічна властивість інтелектуально-особистісної сфери, для успішного виявлення та розвитку якої, окрім анатомо-фізіологічних задатків, необхідне спеціально змодельоване розвивальне середовище та відповідні види діяльності; комплексна характеристика індивідуальності, що охоплює її когнітивну, емоційну та ціннісну сфери й зумовлює потенційну здатність особи досягати високих результатів у соціально значущій діяльності [71].

Тривалий час головним критерієм обдарованості вважали когнітивний чинник, який вимірювали через коефіцієнт інтелекту (IQ). Згодом Відділ освіти США ініціював комплексний підхід, додавши показники академічної успішності. Проте, як справедливо зауважує О. Антонова, такий підхід ігнорував мотиваційну сферу особистості – фундаментальний чинник, що безпосередньо впливає на результативність діяльності [5].

У відповідь на це американський дослідник Дж. Рензуллі розробив альтернативну трикільцеву модель. Відповідно до неї, обдарованість є результатом інтеграції трьох складових: інтелектуальних здібностей (вищих за середній рівень), креативності та відданості справі (наполегливості й мотивації). Також автор врахував рівень знань (ерудиції) та вплив сприятливого мікросоціального середовища. Ця модель, що візуалізується перетином трьох кіл, стала слугувати теоретичним підґрунтям для більшості тогочасних західних концепцій [85–86].

П. Торренс також виділяє тріаду складових елементів обдарованості, поєднуючи творчі здібності, креативні вміння та мотивацію. Розроблені ним тести для вимірювання креативності є світовим стандартом виявлення обдарованих дітей. Водночас учений підкреслює, що високий рівень креативності не гарантує майбутніх досягнень, а лише вказує на їхню ймовірність. Максимальна ж продуктивність досягається тільки за умови синергетичного поєднання всіх трьох факторів [88–90].

Модифікацію моделі Дж. Рензуллі запропонував Д. Фельдхьюсен, який наголосив на важливості позитивної «Я»-концепції та самоповаги

особистості. На концепцію Рензуллі спирається і «мультифакторна модель» Ф. Монкса. Проте Монкс не розділяє когнітивні й креативні ознаки, а виділяє такі чинники: стійку мотивацію, креативність та виняткові здібності. Ця модель є універсальною, оскільки дозволяє пояснити специфічні прояви обдарованості в конкретних сферах діяльності.

У вітчизняному науково-педагогічному дискурсі сутність феномена «обдарованість» розкривається через низку авторських поглядів, де це явище трактується як:

– поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників: унікальний комплекс анатомо-фізіологічних задатків, освітнього середовища та особистісних якостей (волі, наполегливості, позитивної «Я»-концепції), що дозволяє досягати видатних успіхів [2];

– внутрішній ресурс особистості: інтелектуальний, психологічний та мотиваційний потенціал, а також синергія здібностей, які забезпечують високу продуктивність діяльності [26];

– латентні можливості: приховані внутрішні сили індивіда, реалізація яких безпосередньо залежить від професійної майстерності та методичної підготовки педагога [33];

– інтегральна система особистості: цілісна структура, що виходить за межі когнітивної сфери; усвідомлення людиною своєї унікальності трансформує її комунікацію із середовищем та коригує рівень домагань [38];

– комплексна характеристика ментальних ресурсів: взаємозв'язок інтелектуально-творчого потенціалу та індивідуальної мотивації, що базується на унікальному сприйнятті й розумінні дійсності [59];

– високий рівень розвитку загальних здібностей**:** ступінь розгортання загальних здібностей на базі задатків у процесі виховання, тоді як «талант» розглядається як маркер розвитку спеціальних здібностей [70].

З метою конкретизації дефініційного поля обдарованості дослідники прагнуть диференціювати її різновиди. Систематизувавши доробок

науковців, О. Антонова та Ю. Клименюк виокремлюють такі класифікаційні виміри:

– за масштабністю вияву в діяльності: загальна обдарованість – поширюється на різні сфери діяльності та забезпечує їхню загальну продуктивність. Її ядром є розумові (когнітивні) можливості, навколо яких інтегруються вольові, емоційні та мотиваційні якості особистості; спеціальна обдарованість – виявляється лише в конкретних предметних галузях (музика, хореографія, образотворче мистецтво, спорт тощо) [2; 3; 8].

– за рівнем онтогенетичного розвитку: потенційна обдарованість – приховані (латентні) внутрішні можливості для майбутніх високих результатів. На поточному етапі вони не реалізуються через несприятливі чинники (відсутність розвивального середовища, брак мотивації, деструктивний вплив сім'ї, слабку саморегуляцію); актуальна обдарованість – наявний стан психічного розвитку людини, який виражається в об'єктивно вищому рівні виконання діяльності порівняно з віковими та соціокультурними нормами. Аналізуючи обдарованість, дослідники спираються на філософські категорії можливості та дійсності. Вроджені задатки людини є лише прихованим (латентним) потенціалом, який розвивається і переходить у реальні досягнення винятково за наявності сприятливих умов. Науковці підкреслюють: без належного соціокультурного та освітнього середовища ці ресурси залишаться нереалізованими. Водночас цілеспрямований розвиток здібностей забезпечує формування нових психологічних якостей, що відкриває перед особистістю перспективи для безперервного самовдосконалення та творчого зростання [6; 8].

– за вираженістю ознак: явна обдарованість – чітко й очевидно виявляється в практичній діяльності особистості, помітна навіть за несприятливих зовнішніх умов; прихована обдарованість – має латентний характер, через що виникає високий ризик помилкових психолого-педагогічних висновків про відсутність у дитини здібностей. Розвиток цього

різновиду гальмується деструктивним впливом психологічних бар'єрів, які маскують або викривляють зовнішні вияви обдарованості [2; 3; 8];

– за специфікою діяльності та сферами психіки обдарованість поділяють на когнітивну, креативну, художню, психомоторну, конструктивно-технічну та лідерську. Відповідно до цього виділяють такі види талановитості: у практичній діяльності – професійна (майстерність у ремеслах), психомоторна (успіхи в спорті) та організаційна (лідерство); у пізнавальній (теоретичній) сфері – інтелектуальна обдарованість різного спрямування; у художньо-естетичній сфері – музична, хореографічна, акторська, образотворча та літературна; у комунікативній сфері – лідерська та харизматична (здатність приваблювати людей і розташовувати їх до себе); у духовній сфері – створення нових духовних смислів, цінностей та альтруїстичне служіння суспільству [2; 3; 8]. О. Зазимко розглядає технічну обдарованість як інтеграцію інтелектуальних здібностей, особливостей інженерно-технічного мислення та креативно-пошукової винахідницької діяльності [28]. Водночас В. Коваленко зазначає, що літературно-творчий потенціал особистості поєднує здатність до глибокого естетичного сприйняття та інтерпретації художніх систем (насамперед вербального мистецтва), розвинену творчу уяву, а також інтерес до лінгвістики й літературознавства. До цієї структури автор також зараховує професійну самокритику, внутрішню мотивацію до діяльності та постійну потребу в нових соціокультурних і ментальних враженнях [33].

– за віковим розвитком (онтогенезом): рання та пізня обдарованість; стабільна та тимчасова (вікова) – остання характеризується згасанням здібностей із плином часу. Дослідники констатують зв'язок між віком, у якому виявляється обдарованість, та сферою діяльності. Установлено, що найраніше таланти виявляються в мистецтві, зокрема в музиці. Дещо пізніше ознаки обдарованості фіксуються в образотворчому мистецтві. Водночас досягнення значних результатів у науково-дослідній діяльності (фундаментальні відкриття, розробка нових методологій) традиційно

відбувається у більш зрілому віці, порівняно зі сферою художньої творчості [2; 3; 8].

Поряд із цим, у наукових працях пропонуються й інші класифікації обдарованості, зокрема за інтенсивністю вираження: обдаровані, високообдаровані та винятково (екстраординарно) обдаровані особистості (до яких відносять сформовані таланти та вундеркіндів); за темпом психічного розвитку: діти з нормативним темпом розвитку та здобувачі освіти, які суттєво випереджають загальноприйняті вікові норми; за індивідуальними вимірами: особистісні, гендерні та інші специфічні індивідуально-типологічні властивості суб'єкта [2; 3; 8].

У наукових дослідженнях особлива увага приділяється обґрунтуванню структури обдарованості. Зокрема, у концепції О. Антонової диференційовано такі ключові структурні складові цього явища:

– ядро обдарованості: загальні або спеціальні здібності, рівень розвитку яких перевищує середні показники. Вони є сукупністю індивідуально-психічних властивостей, що забезпечують високу продуктивність діяльності та зумовлюють швидкість і динаміку засвоєння знань, умінь і навичок;

– креативність: здатність до творчого пошуку та нешаблонного розв'язання проблем. Цей складник охоплює: дивергентне мислення, гнучкість і швидкість когнітивних процесів, уміння виявляти проблеми й генерувати оригінальні ідеї, розвинену інтуїцію, схильність до виправданого ризику;

– аналітико-синтетичні вміння; спрямованість особистості на вид діяльності: виражене прагнення індивіда реалізувати свій потенціал у певній сфері, що супроводжується емоційним задоволенням від праці та постійною внутрішньою потребою в цій діяльності [2].

У дослідженнях О. Зазимко щодо технічної обдарованості акцентується на специфіці ментальних новоутворень, мотивації, самосвідомості й метакогнітивного досвіду особистості, а також на її темпераменті та техніко-креативних здібностях [28].

У сучасному науковому дискурсі тривають дискусії щодо статусу креативності. Частина дослідників заперечує її існування як автономного феномена, стверджуючи, що творча активність завжди пов’язана з конкретною сферою діяльності (технічною, науковою чи художньою). Натомість більшість учених розглядають креативність як універсальну якість індивіда. Набувши творчого досвіду в одній царині, дитина здатна переносити ці мисленнєві схеми на інші сфери. У цьому контексті П. Торренс визначає креативність як здатність особистості виходити за межі звичного сприйняття, долати ментальні бар’єри, конструювати нові образи та орієнтуватися на майбутні виклики [89].

Під час діагностики та оцінювання креативності психологи (зокрема Дж. Гілфорд, П. Торренс та їхні послідовники) виділяють такі ключові ознаки: здатність генерувати велику кількість ідей за фіксований проміжок часу; спроможність швидко переходити від однієї категорії явищ до іншої; здатність висувати нестандартні й несподівані ідеї, що відрізняються від загальновідомих чи стереотипних рішень; рівень деталізації та конструктивного вдосконалення запропонованого концепту або образу [88–90].

Відповідно до цих ознак, суб’єктів творчої діяльності поділяють на дві групи: індивіди, здатні до створення первинних оригінальних замислів, та фахівці, орієнтовані на глибоку модернізацію вже наявних ідей [80; 89].

Вагомий внесок у вивчення цього феномена зробив Д. Перкінс, запропонувавши модель «шестикінечної сніжинки» (Six-trait Snowflake Model of Creativity). Дослідник виділяє шість базових ознак креативності особистості:

– внутрішнє спонукання та вірність власним поглядам (творчій особистості притаманний потяг до ускладнення та структурування; вона отримує задоволення, упорядковуючи складні завдання й долаючи невизначеність);

– здатність виходити за межі стандартних рішень (продуктивними вважаються запитання, які провокують нестандартні відповіді й дозволяють розглянути проблему під іншим ракурсом, що забезпечує інноваційні рішення);

– ментальна мобільність (дає змогу виявляти нові перспективи під час розв'язання традиційних чи нестандартних завдань. Такі індивіди схильні до мислення «від супротивного», використання метафор, аналогій та формулювання евристичних припущень);

– толерантність до ризику та конструктивне ставлення до помилок (творчі люди здатні аналізувати власні невдачі й учитися на них. Працюючи в умовах високої ймовірності помилки, вони мають більше шансів досягти якісно нових результатів);

– об'єктивне сприйняття альтернативних поглядів (творчі індивіди критично аналізують власні гіпотези та здатні конструктивно сприймати чужі ідеї чи зауваження, залучаючи поради колег для перевірки своїх концепцій);

– домінування внутрішньої мотивації (творці включаються в діяльність за власним прагненням, а не під впливом зовнішніх (матеріальних) чинників, оскільки головним стимулом для них є задоволення від самої праці) [84].

Провідне місце в наукових дослідженнях посідає визначення ключових ознак обдарованої особистості. Узагальнюючи наявні підходи, дослідники виділяють такий комплекс загальних індивідуально-психічних якостей обдарованих індивідів:

– великий обсяг знань, постійне прагнення до саморозвитку й пізнання нового, унікальність сприйняття, автономність суджень, а також сміливість і скептицизм під час формулювання гіпотез. Характерною рисою є також асинхронність (нерівномірність) успішності в опануванні різних навчальних дисциплін [26];

– висока працездатність, наполегливість, розвинені вольові якості, здатність мобілізувати зусилля для подолання перешкод, а також унікальність внутрішнього світу особистості [38];

– випереджальний розвиток когнітивної активності, висока допитливість, прагнення до самостійного дослідження невідомого та цілісного пояснення явищ довкілля; висока швидкість і точність розумових операцій, розвинене логічне мислення, стійкість і концентрація уваги, а також значний обсяг пам’яті; багатий словниковий запас, гнучкість й оригінальність вербальних асоціацій, розвинена уява, винахідливість та прагнення до креативного виконання завдань [39];

– чітке усвідомлення власного потенціалу, незалежність, реалістичність світосприймання та здатність до прогнозування й планування свого майбутнього [48].

Однією з ключових характеристик індивіда є його особистісна спрямованість. У психології цей феномен розглядають як систему стійких внутрішніх мотивів, що визначають вектор і характер людської діяльності. Спрямованість виявляється через комплекс переконань, інтересів, нахилів та ідеалів, які відображають світогляд суб’єкта [20; 27]. Своєю чергою, мотив (від франц. *motif* – спонукальний чинник) є психічним явищем, що виступає безпосереднім рушієм активності особистості. У процесі навчання та виховання ключову роль відіграє не лише об’єктивний результат діяльності людини, а й ті внутрішні сили, які зумовили її поведінку.

Відповідно до різноманітності спонукальних чинників, у науковій літературі пропонується така класифікація мотивів навчання:

1. Внутрішні мотиви (пов’язані безпосередньо з процесом та результатом навчання): змістова мотивація – інтерес до змісту навчання, прагнення здобувати нові факти, глибоко засвоювати знання та розуміти суть явищ; процесуальна мотивація – інтерес до самого перебігу навчання (взаємодія з педагогом та одногрупниками, використання ігрових методів, сучасних технічних засобів тощо).

2. Зовнішні (опосередковані) мотиви (орієнтовані на вторинні результати навчання): суспільно корисні – почуття обов’язку, відповідальності перед суспільством, закладом освіти чи родиною; престижні

(персоналізовані) – прагнення до самоствердження, лідерства, професійного самовизначення та самовдосконалення; мотиви уникнення невдач – навчання під впливом зовнішнього примусу, вимог дорослих або через страх перед покаранням і санкціями [21; 52].

У межах дослідження таланту найефективнішим є переважання мотивів, пов'язаних безпосередньо зі змістом освітньої діяльності (прагнення до нових знань і законів, спрямованість на засвоєння методів самостійного пізнання). Домінування саме внутрішніх чинників є ключовою ознакою обдарованого здобувача освіти. Це положення розглядається як один із головних чинників дитячої обдарованості у класичних моделях зарубіжних дослідників, зокрема Дж. Рензуллі, П. Торренса та їхніх послідовників [87–89].

У наукових дослідженнях чітко визначено комплекс чинників, які зумовлюють розвиток і реалізацію потенціалу обдарованості особистості. Систематизація наукових підходів дозволяє виділити такі ключові фактори:

– спадковий базис– охоплює анатомо-фізіологічні особливості організму (задатки), які є природною передумовою для подальшого розвитку здібностей [2];

– середовище (освітній простір) – соціокультурне оточення (сім'я, мікросоціум, заклади освіти, державні інституції), яке стимулює та активізує розвиток наявного потенціалу [26];

– виховний вплив: цілеспрямований розвиток здібностей і талантів за умови взаємодії та єдності зусиль родини, закладів загальної середньої та позашкільної освіти [39];

– практичний досвід: залучення індивіда до різних видів діяльності для засвоєння суспільного досвіду та стимулювання його власної активності, що забезпечує перехід прихованих можливостей у реальні досягнення [48];

– емоційно-вольова сфера: виявляється в наполегливості під час виконання завдань, упевненості у власних силах, емпатії, повазі до інших,

здатності до саморефлексії, конструктивному ставленні до критики, а також у незалежності мислення та почутті гумору [65];

– ціннісна (аксіологічна) система: відображається у сформованості реалістичної «Я»-концепції, переважанні внутрішньої мотивації, самодостатності, незалежності від зовнішніх ситуативних чинників та орієнтації на майбутнє [70];

– фактор випадковості (стохастичний чинник): можливість опинитися в потрібному місці у потрібний час, а також зустріч із Ментором (Вчителем), здатним розпізнати унікальність дитини, забезпечити умови для її самопізнання та творчої самореалізації [2];

– мотиваційне забезпечення творчої активності: передбачає цілеспрямоване стимулювання й підтримку внутрішньої мотивації до креативної діяльності обдарованого індивіда [48];

– рівнева система педагогічних умов: охоплює загальнопедагогічні чинники, специфічні умови позаурочної виховної роботи та чинники, що враховують вікові особливості учнівської молоді [65];

– синергія внутрішніх і зовнішніх чинників: виявляється у взаємозв'язку біологічно успадкованих задатків (генетичного фактора) та соціокультурного середовища (процесів навчання, виховання й впливу довкілля) [70];

– комплексна модернізація дидактичної системи: охоплює оновлення навчальних планів, упровадження інноваційних освітніх технологій та створення атмосфери емоційного комфорту й підтримки школяра під час занять і в позаурочний час. Це передбачає диференціацію та індивідуалізацію навчання на основі розвитку обдарованості, забезпечення умов для самовираження учнів та врахування їхніх індивідуально-психічних особливостей. Диференціація досягається завдяки гнучкості навчального процесу, оптимізації темпу вивчення матеріалу, адаптації змісту й обсягу завдань до можливостей дітей, а також створенню спеціалізованих творчих об'єднань для талановитих учнів [75].

Отже, на сучасному етапі розвитку науки провідне місце посідає інтегративний підхід до обдарованості, який передбачає взаємозв'язок когнітивних (інтелектуальний потенціал, здібності, креативність), особистісних (мотивація, емоційно-вольові якості) та соціальних (виховний вплив та умови навчання) чинників.

Концептуальною основою для розробки просторової моделі обдарованості у дослідженнях О. Антонової став підхід В. Рибалки [61], який обґрунтував доцільність використання тривимірного простору взаємопов'язаних вимірів під час моделювання структури особистості:

1. Соціально-психолого-індивідуальний («вертикальний») вимір, що відображає ієрархічні підструктури особистісної сфери людини.

2. Діяльнісний («горизонтальний») вимір, який поділяється на окремі елементи діяльності та поведінки індивіда.

3. Віковий (онтогенетичний) вимір, що характеризує динаміку й рівень розвитку особистісних якостей, задатків, здібностей та психічних властивостей суб'єкта [2].

Спираючись на цю методологію, дослідниця резюмує, що обдарованість є динамічною, системною якістю психіки, яка розвивається впродовж усього життя особистості та визначає її потенційну здатність досягати видатних результатів в одному або кількох видах діяльності. Тому, розроблена О. Антоновою просторова модель має чітко виражений акмеологічний характер (рис. 1.1), оскільки відображає здатність індивіда до безперервного самовдосконалення та досягнення вершин (акме) в обраній сфері діяльності [2].

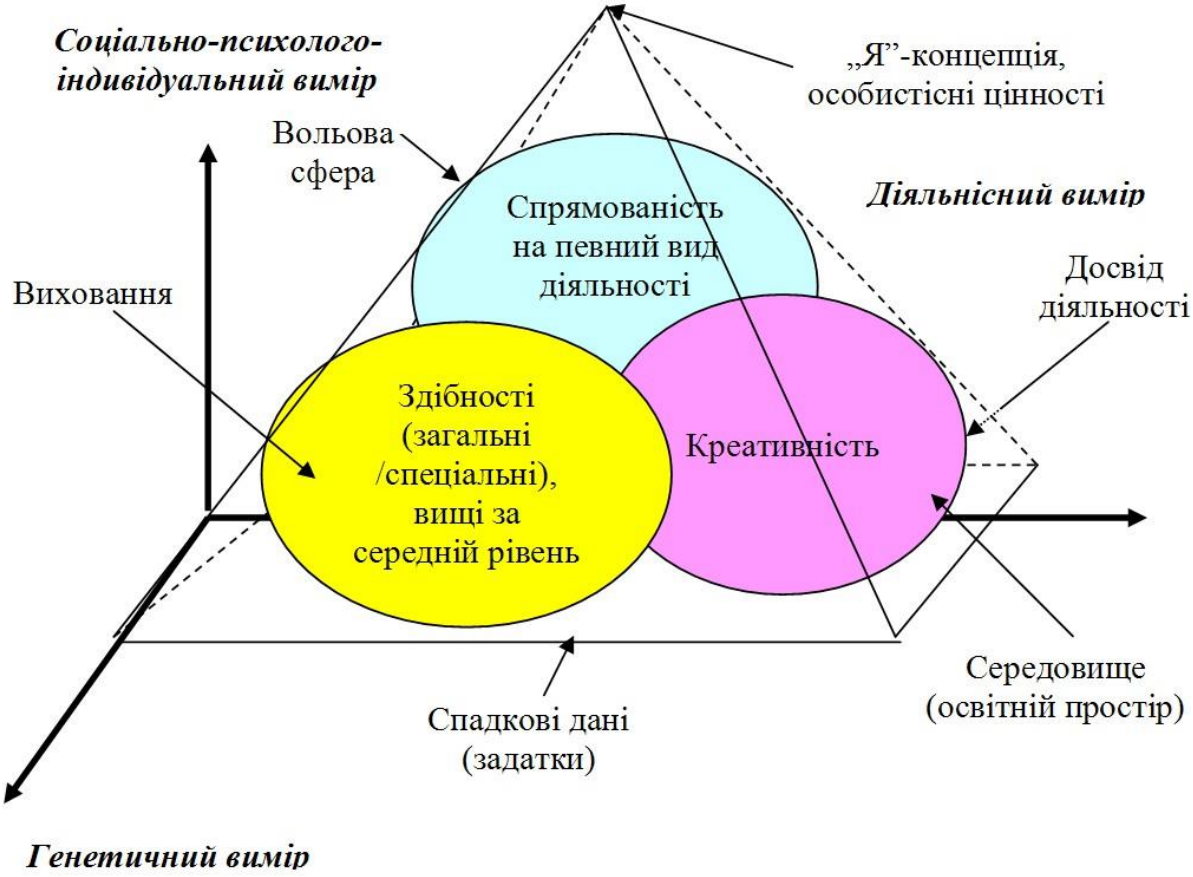


Рис. 1.1. Акмеологічна модель обдарованості О. Антонової (з урахуванням тривимірної структури особистості В. Рибалки) [2].

Отже, спираючись на здобутки вітчизняних та зарубіжних дослідників, поняття «обдарованість учнів» ми інтерпретуємо як динамічний взаємозв’язок креативних задатків, індивідуальних здібностей, особистісних якостей та стійкої мотивації до творчого самовираження, які в умовах сприятливого освітнього середовища забезпечують досягнення видатних результатів. Структура творчих здібностей поєднує в собі потяг до креативної діяльності, прагнення до самопрезентації, емоційне захоплення, потребу в соціальному схваленні результатів праці, а також художнє сприйняття, емоційну вразливість, емпатію та розвинену творчу уяву.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що в більшості розвинених країн світу підтримка талановитих дітей є стратегічним державним завданням. Проте, як відзначає О. Антонова, якщо теоретико-методичні аспекти виявлення та розвитку когнітивної й академічної обдарованості школярів в

Україні обґрунтовано належним чином, то на практиці виникають проблеми з підготовкою педагогів до цього процесу. Дослідниця наголошує, що обдарована дитина нерідко викликає приховане або відкрите негативне ставлення з боку вчителя. Це пов'язано з тим, що робота з такими учнями вимагає специфічного й трудомісткого супроводу, тоді як педагоги часто відчувають брак фахових теоретичних знань та практичних навичок [2]. Тому в сучасній психолого-педагогічній науці та практиці особливої актуальності набуває завдання формування готовності педагогів до ефективного навчання, виховання та всебічного розвитку обдарованих здобувачів освіти.

1.2. Структура готовності майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями

У нормативно-правовому забезпеченні національної освіти одним із пріоритетних напрямів діяльності закладів загальної середньої освіти визначено розвиток особистісного потенціалу школяра. Цей процес передбачає своєчасне виявлення задатків і здібностей дитини, формування загальнолюдських ціннісних орієнтирів, а також задоволення її пізнавальних інтересів та соціокультурних потреб [29; 35; 57; 58].

Зважаючи на це, ключового значення набуває модернізація системи підготовки педагогів. Сучасний учитель має перейти від ролі звичайного ретранслятора знань до позиції фахівця, здатного ефективно реалізувати міждисциплінарні зв'язки, усвідомлювати соціальну значущість своєї професії в загальнокультурному контексті та будувати освітній процес на засадах рівнопартнерської педагогічної взаємодії. Такий підхід орієнтований на розкриття внутрішнього потенціалу особистості здобувача освіти та його підготовку до успішного життєвого самовизначення [17; 22; 25; 36; 43].

Модернізація національної системи освіти в Україні базується на двох напрямах: створенні сприятливого середовища для виявлення та розвитку талановитих дітей, а також оновленні професійної підготовки педагогів до роботи з ними. Проте, якщо у першому напрямі фіксується позитивна

динаміка (розбудова мережі ліцеїв, гімназій, профільних класів; упровадження програм підтримки обдарованої молоді, стипендіального забезпечення та стажувань), то в галузі підготовки майбутніх учителів вагомих успіхів поки що немає. Як зазначають науковці, ключовим орієнтиром у підготовці майбутніх педагогів до роботи з обдарованими учнями є розвиток їхньої професійної компетентності [4; 30; 37; 41].

Поняття професійної готовності має різні трактування в науковій літературі через різноманітність концептуальних підходів та специфіку конкретних сфер діяльності. Аналізуючи категорію «готовність», доцільно звернутися до праць І. Гавриш. Дослідниця зазначає, що на межі XIX–XX століть цей феномен ототожнювали з поняттям «настанова» та розглядали як психічний стан, що спонукає до певної поведінки. У середині XX століття готовність почали інтерпретувати як характеристику внутрішньої саморегуляції людини. Натомість наприкінці XX – на початку XXI століття наукові пошуки змістилися у площину теорії діяльності, де готовність аналізується крізь призму виконання суб'єктом складних професійних завдань [16].

Аналіз наукових джерел підтверджує багатоаспектність тлумачення поняття «готовність» у психолого-педагогічній науці. Дослідники часто розглядають її як комплексне особистісне утворення із системним взаємозв'язком між структурними складовими. При цьому частина фахівців пов'язує готовність безпосередньо з результатами фахової підготовки (знаннями, уміннями й навичками), тоді як інші автори ототожнюють її зі стійким індивідуально-психічним станом суб'єкта. У такому разі враховуються світоглядні переконання, професійні інтереси, когнітивні ресурси (пам'ять, мислення, увага), педагогічна спрямованість, працездатність та ціннісний потенціал особистості [10].

Так, О. Пєхота кваліфікує готовність як складне структурне утворення особистості. Його формування зумовлене забезпеченням комплексу

внутрішніх передумов, необхідних для ефективної індивідуалізації вищої педагогічної освіти та постійного професійного саморозвитку фахівця [54].

Аналіз та систематизація наукових праць дозволяють констатувати, що феномен готовності інтерпретується дослідниками крізь призму кількох взаємодоповнюючих підходів, а саме як:

– єдність функціонального та особистісного аспектів (цілісний стан суб'єкта, що забезпечує його успішну адаптацію та високу продуктивність праці завдяки сформованим у закладі вищої освіти компетентностям і професійно значущим якостям) [50];

– результат фахової підготовленості фахівця (рівень сформованості спеціаліста, що об'єднує в собі ціннісні орієнтації, стійкі установки, а також комплекс професійних знань, умінь і навичок) [77];

– комплексне особистісне новоутворення випускника (структура, яка охоплює методичні, спеціальні фахові та психолого-педагогічні знання, практичні вміння, рефлексивний досвід, а також особистісні якості. У поєднанні вони гарантують ефективну взаємодію з талановитими школярами та забезпечують розвиток їхнього творчого й розумового потенціалу) [46].

Аналізуючи готовність до діяльності, В. Чайка наголошує на поєднанні двох взаємопов'язаних чинників – мотиваційного та процесуального, які відображають спонукальний та виконавський базиси особистості [78]. У межах нашого дослідження особливу цінність становить інтерпретація готовності як інтегративної, стійкої характеристики людини, що зумовлює її успішність у реалізації фахових завдань.

Варто зазначити, що готовність до педагогічної діяльності як цілісна властивість особистості вчителя перебуває в центрі уваги вітчизняних дослідників з початку 1970-х років. Вивчаючи цей феномен у контексті професійної підготовки, науковці трактують його як багаторівневе особистісне утворення, фундаментальне психічне новоутворення або специфічну інтегральну якість суб'єкта. Спираючись на теоретичні напрацювання І. Гавриш [16], під професійною готовністю вчителя ми

розуміємо інтегративне особистісне новоутворення, яке є головним регулятором та основною умовою успішного виконання фахової діяльності.

Поняття «підготовка» та «готовність» розглядаються більшістю авторів як взаємозумовлені категорії. Зокрема, підготовка є цілеспрямованим процесом, результатом якого є формування готовності як стійкої професійної якості. Дослідники наголошують на двоєдиній сутності готовності: вона виступає не лише об'єктивним результатом, а й стратегічною метою професійної підготовки, забезпечуючи основу для повноцінної реалізації внутрішнього потенціалу фахівця [16; 42].

Для чіткого визначення понять «готовність педагога» та «процес її формування» важливе значення має осмислення феномена професійної освіти. У Законі України «Про професійну освіту» вона трактується як комплекс навчальних та організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення засвоєння громадянами знань, умінь і навичок в обраній галузі, розвиток їхньої фахової компетентності, а також на виховання загальної й професійної культури особистості [29].

Формування готовності до професійної діяльності є безпосереднім результатом цілеспрямованої підготовки. У Словнику-довіднику з професійної педагогіки поняття «професійна підготовка» трактується як процес засвоєння фахових знань, умінь, навичок та особистісних якостей, які утворюють індивідуальний професійний досвід фахівця [67]. У науковій літературі цей феномен також інтерпретують як процес формування внутрішніх установок і практичних умінь, необхідних спеціалістам для ефективного розв'язання завдань навчального процесу [30], або як комплексну систему професійної орієнтації, знань, навичок і базових компетентностей індивіда [69].

Одне з найбільш вичерпних тлумачень професійної підготовки пропонує Т. Танько. На думку авторки, цей феномен є системою організаційних і навчальних заходів, які забезпечують формування професійної спрямованості, системи знань і вмінь, а також фахової

готовності. Своєю чергою, готовність розглядається як суб'єктивний стан індивіда, який усвідомлює власну здатність до успішного виконання діяльності та виявляє прагнення до її практичної реалізації [69].

Таким чином, порівняльний аналіз довідкової літератури та авторських підходів до визначення поняття «професійна підготовка» свідчить про єдність поглядів дослідників. Науковці одностайні в тому, що підготовка є етапом інтенсивної освітньої та практичної діяльності, спрямованої на майбутню працю. При цьому поняття «підготовка» доповнює категорію «готовність»: підготовка розглядається як тривалий процес, тоді як готовність є якісним результатом цього процесу.

У межах нашого кваліфікаційного дослідження категорія «готовність» розглядається як об'єктивний результат та якісний показник підготовки. Відповідно, формування готовності виступає інтегральним ефектом професійного навчання, який відображає якісні трансформації у структурі особистості майбутнього вчителя. Цей феномен дефініюється як специфічний психічний стан і стійка характеристика особистісної сфери студента, що засвідчує його теоретико-практичну спроможність та внутрішню спрямованість на ефективну педагогічну взаємодію з обдарованими здобувачами освіти.

Своєю чергою, Є. Павлютенков фокусує увагу на ширшому спектрі структурних елементів зазначеного утворення, виокремлюючи в ньому мотиваційно-потребовий, діяльнісно-операційний, рефлексивно-оцінний, морально-психологічний та практичний аспекти [51].

Натомість Л. Сохань, І. Єрмаков та Г. Несен структурують готовність особистості за допомогою таких складників: мотиваційного (усвідомлення обов'язку та відповідальне ставлення до завдань); орієнтаційного (інформаційна обізнаність про специфіку та контекст майбутньої діяльності); операційного (сформованість необхідних компетентностей, володіння технологіями та методами роботи); вольового (здатність до саморегуляції,

внутрішньої мобілізації та керування власною поведінкою); оцінного (рефлексивне ставлення до рівня власних можливостей) [25].

Водночас у науковому доробку Т. Шестакової структуру цього поняття оптимізовано до трьох провідних блоків: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального та операційно-діяльнісного [80].

Досліджуючи процес становлення майбутнього вчителя, Г. Троцко обґрунтовує доцільність використання поняття «професійно-педагогічна підготовка». Науковець зазначає, що навчання студентів на основі збалансованого комплексу змістових та організаційно-методичних засобів орієнтоване на формування всебічної готовності випускника до розв'язання професійних завдань [74]. Своєю чергою, В. Желанова інтерпретує професійно-педагогічну підготовку як цілісну й тривалу систему, спрямовану на планомірний розвиток професійно значущих та індивідуально-психічних якостей особистості педагога [24]. З іншого аналітичного ракурсу цю категорію розглядає Т. Ткаченко, акцентуючи на тому, що підготовка до професійної діяльності є кінцевим результатом навчання. Цей результат безпосередньо засвідчує спроможність майбутнього фахівця ефективно виконувати весь спектр посадових функцій та обов'язків [72].

У межах нашого дослідження, на основі узагальнення концептуальних підходів О. Антонової [2–8], І. Гавриш [16] та О. Пєхоти [54], під готовністю майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями розуміємо складне інтегральне індивідуально-особистісне новоутворення. Цей феномен є результатом цілеспрямованої професійно-педагогічної підготовки, що виступає базовою умовою та регулятором успішної фахової діяльності. Зазначена готовність поєднує в собі глибокі теоретичні знання, практичні вміння, розвинені професійно значущі якості, а також стійку мотиваційну спрямованість на ефективне виявлення, підтримку й розвиток інтелектуально-творчого потенціалу обдарованих здобувачів освіти.

Теоретичний аналіз фундаментальних джерел дає змогу виокремити ключові підходи дослідників до розуміння структури готовності майбутніх

учителів до діяльності з обдарованими учнями, яку традиційно трактують як особистісне, професійне або інтегральне особистісно-професійне новоутворення.

У межах першого підходу, де аналізований феномен розглядається як особистісне утворення, вагоме значення мають праці І. Дичківської. Науковиця інтерпретує готовність учителя як специфічний стан особистісної сфери, що охоплює сформоване ціннісно-мотиваційне ставлення до майбутньої фахової діяльності, володіння ефективними методами й засобами реалізації освітніх завдань, а також здатність до творчого пошуку та рефлексії. Обґрунтовуючи внутрішню структуру зазначеного явища, дослідниця розглядає готовність як сукупність чотирьох складників: мотиваційного, гностичного (когнітивного), креативного (творчого) та оцінно-рефлексивного [19].

У контексті трактування досліджуваного феномена як особистісного утворення вагомими є також наукові погляди О. Дубасенюк. Дослідниця інтерпретує готовність учителя як специфічну індивідуальну якість, що є опосередковувальною ланкою між продуктивністю професійної діяльності педагога та його спрямованістю на безперервне самовдосконалення [22]. Обґрунтовуючи внутрішню структуру готовності, авторка диференціює в ній такі взаємопов’язані елементи, як цільовий, мотиваційний, когнітивний (змістовий), діяльнісно-практичний та оцінно-результативний [21].

Іншу позицію демонструють прихильники другого підходу, які розглядають готовність як професійне утворення. Зокрема, Л. Дудорова стверджує, що цей феномен є безпосереднім результатом і закономірним ефектом цілеспрямованої фахової підготовки, профільної освіти та систематичної самоосвіти майбутнього вчителя [23].

Із зазначеною позицією узгоджуються висновки Т. Ткаченко, яка визначає готовність до професійно-педагогічної діяльності як об’єктивний підсумок навчання. Цей результат безпосередньо засвідчує спроможність

майбутнього фахівця ефективно виконувати покладені на нього функції та посадові обов'язки [72].

У межах третього підходу, де готовність інтерпретується як інтегральне особистісно-професійне утворення, дослідники поєднують суб'єктні та діяльнісні характеристики. Зокрема, Р. Клопов визначає готовність через рівень сформованості професійно-педагогічних знань, операційних умінь і навичок, а також комплексного розвитку професійно значущих якостей особистості майбутніх фахівців [34]. Натомість Н. Мойсеюк розглядає цей феномен як багатоаспектне утворення у структурі особистості вчителя, що інтегрує загальну навченість, підготовленість до оперативного розв'язання майбутніх освітніх завдань, а також наявність фахових компетентностей, знань і вмінь, необхідних для успішного здійснення педагогічної взаємодії [45].

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі формування готовності до професійної діяльності, дає змогу розглядати це явище як інтегральну характеристику особистісного розвитку. Зокрема, у дослідженнях В. Моляка підкреслюється, що фундаментальними психологічними складниками готовності як стійкої властивості суб'єкта виступають його теоретичні знання, практичні вміння, сформовані навички та внутрішні спонукальні чинники [47].

Для цілісного аналізу цього явища доцільно деталізувати його внутрішню структуру. З позицій системного підходу структура готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями охоплює такі взаємопов'язані складники:

– мотиваційно-ціннісний – відображає стійкий інтерес до професійної взаємодії з обдарованими дітьми, усвідомлення соціальної та особистісної значущості такої діяльності, сформованість гуманістичної спрямованості, позитивну «Я-концепцію», а також прагнення до постійного професійно-педагогічного самовдосконалення у цій сфері;

– когнітивний – охоплює систему фундаментальних психолого-педагогічних, методичних і спеціальних фахових знань про природу, види, критерії та особливості вияву дитячої обдарованості, а також знання інноваційних технологій, методів і форм навчання та виховання цієї категорії учнів;

– діяльнісно-практичний – містить комплекс практичних умінь, навичок і способів діяльності, необхідних для своєчасного виявлення, психолого-педагогічного супроводу, проєктування індивідуальних освітніх траєкторій, а також безпосередньої організації евристичної, дослідницької та творчої діяльності обдарованих школярів;

– рефлексивно-оцінний – характеризується здатністю майбутнього вчителя до аналізу й критичного оцінювання результатів власної професійної діяльності, рефлексії над педагогічними діями, адекватного моніторингу досягнень учнів, а також умінням оперативно коригувати дидактичну взаємодію на основі самоаналізу.

На нашу думку, обґрунтованою є позиція Л. Мерви, яка визначає ядром мотиваційного складника стійку зацікавленість здобувачів вищої освіти у майбутній професійній діяльності, їхній пізнавальний інтерес та прагнення до розв’язання конкретних фахових завдань. Своєю чергою, когнітивний блок відображає рівень фундаментальної обізнаності студентів, обсяг їхньої теоретичної підготовки, а також якість засвоєння знань, що розкривають науково-методологічну сутність обраної спеціальності. Стосовно операційно-діяльнісного складника, то він передбачає опанування суб’єктом комплексу обов’язкових професійних умінь і навичок, зокрема здатністю об’єктивно оцінювати власний фаховий рівень, здійснювати планування, організацію та моніторинг особистої діяльності [44].

Досліджуючи структуру готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності, Г. Ржевський обґрунтовує її через систему таких взаємопов’язаних складників: мотиваційного, який відображає внутрішнє ставлення особистості до виконання фахових завдань, розуміння та

прийняття ціннісних орієнтирів обраної професії; змістово-процесуального, який інтегрує загальний інтелектуальний розвиток, володіння комплексом предметно-спеціальних знань, а також здатність до науково-дослідницького пошуку; рефлексивного, який визначає прагнення до безперервного саморозвитку, наявність умінь самоосвітньої діяльності, об'єктивну самооцінку власного рівня підготовки, самоконтроль, регулятивні механізми, а також готовність до впровадження у практику інноваційних технологій [60].

Своєю чергою, К. Юр'єва пропонує власну класифікацію складників готовності до педагогічної діяльності, виокремлюючи такі компоненти: аксіологічно-мотиваційний – виявляється у стійкій позитивній спрямованості вчителя на професійну діяльність, прагненні до постійного фахового зростання та самоосвіти; когнітивно-гносеологічний – характеризується глибоким засвоєнням методичного інструментарію та змісту навчальних дисциплін; процесуально-діяльнісний – передбачає здатність доцільно поєднувати ефективні науково-педагогічні засоби у практичній діяльності [82].

Здатність педагога ефективно взаємодіяти з талановитою молоддю розглядається нами як невід'ємний складник його загальної професійно-педагогічної готовності. На основі аналізу наукової літератури можна стверджувати, що у сучасних наукових розвідках готовність учителя до навчання та виховання обдарованих школярів дефініюється як:

– інтегральне утворення, що синтезує фахові характеристики спеціаліста, особливості його професійної діяльності та індивідуальні властивості, які уможливлюють продуктивну комунікацію з обдарованою особистістю [64];

– структурний елемент професійної компетентності, який відображає гармонійне поєднання теоретичного базису та практичної спроможності здійснювати освітню діяльність у цьому напрямі [36; 79];

– результат цілеспрямованого навчання, що виявляється у формі системи набутих індивідуальних і професійних якостей (спеціалізованих знань, умінь, навичок, мотиваційних домінант та творчого потенціалу), які дають змогу ефективно виявляти й підтримувати розвиток креативних здібностей учнів [43].

У сучасному науковому дискурсі поняття «підготовка студентів до роботи з обдарованими дітьми» та «формування готовності студентів до роботи з обдарованими дітьми» перебувають у тісному діалектичному взаємозв'язку, проте не є тотожними. Їхнє співвідношення відображає взаємодію процесу та його кінцевого результату, що виявляється у таких провідних аспектах:

– підготовка постає провідною процесуальною основою, тоді як сформована готовність є результатом і цільовим орієнтиром цього процесу. Досягнення високого рівня готовності особистості неможливе без забезпечення якісного, системного та цілеспрямованого навчання;

– категорія підготовки має переважно об'єктивний характер, оскільки регламентується освітньо-професійними програмами, навчальними планами та вимогами стандартів вищої освіти. Натомість готовність є суб'єктивним утворенням, що відображає особистісне надбання майбутнього фахівця та його внутрішню психологічну зрілість;

– рівень сформованості готовності випускників є базовим індикатором результативності системи підготовки у закладі вищої освіти. Формальне засвоєння теоретичного курсу без набуття студентом внутрішньої впевненості, стійкої мотивації чи мобільних знань свідчить про неефективність процесу формування готовності.

Аналіз енциклопедичних джерел дає підстави трактувати зміст поняття «підготовка» як цілеспрямований процесуальний захід, спрямований на формування передумов для певної діяльності, а також як сукупність знань, практичних навичок і досвіду, здобутих під час навчання або практичної роботи [13]. Відповідно, у межах закладу вищої освіти підготовка виступає

як організований, комплексний і системний освітній процес. Його структура охоплює лекційні курси, семінарські заняття, педагогічну практику та тренінгові програми, що орієнтовані на передачу знань та умінь для докладного ознайомлення майбутніх учителів із психологічними особливостями обдарованості, діагностичним інструментарієм виявлення обдарованих дітей, а також технологіями індивідуалізації та диференціації навчання.

Як зазначає Н. Завгородня, ефективне досягнення цілей у сфері навчання та виховання обдарованих дітей залежить від удосконалення професійної підготовки вчителів і формування їхньої майстерності, зокрема через упровадження спеціалізованого курсу «Обдаровані учні та особливості їх навчання і виховання» [26].

Згідно з поглядами М. Федорова, провідним вектором у контексті підтримки талановитої молоді є формування цілісної моделі підготовки педагогічних кадрів на основі інноваційних освітніх технологій. Дослідник окреслює комплекс професійних вимог до сучасного вчителя, здатного ефективно взаємодіяти з обдарованими учнями, серед яких виокремлено: глибоке розуміння психологічної природи, структури та специфіки вияву дитячої обдарованості; уміння оперувати спеціалізованими навчальними програмами; здатність вибудовувати конструктивний діалог із вихованцями та моделювати освітній процес із проєкцією на індивідуальні здібності й когнітивну сферу кожної дитини; сприйняття учня як унікальної творчої особистості та системну інтеграцію у власну практику передових педагогічних рішень [75].

Для модернізації традиційної вищої педагогічної освіти дослідник пропонує трансформацію системи підготовки майбутніх фахівців. Цей процес передбачає якісне збагачення як теоретико-методологічного складника навчання студентів, так і його практичного вектора, зокрема шляхом цільового залучення майбутніх учителів до реальної взаємодії з обдарованими дітьми під час педагогічної практики. Особливу увагу автор

приділяє потенціалу активних форм позааудиторної діяльності, які стимулюють розвиток креативного потенціалу самого студента. До таких форм віднесено: залучення молоді до роботи дискусійних клубів, педагогічних студій і творчих об'єднань; активізацію науково-дослідницького складника навчання; участь у просвітницьких семінарах для батьків обдарованих учнів; безпосереднє долучення до діяльності творчої лабораторії «Обдарована дитина», спрямованої на наукове обґрунтування інструментарію та стратегій навчання і виховання цієї категорії школярів [75].

У науковому доробку вчених представлено структуру процесу підготовки майбутніх педагогів до взаємодії з обдарованими вихованцями, яка об'єднує п'ять взаємопов'язаних елементів:

– цільовий – орієнтований на стратегічне, тактичне та оперативне планування завдань навчання студентів, що узгоджується із загальною структурою їхньої професійної готовності до розвитку інтелектуального потенціалу школярів;

– мотиваційний – охоплює внутрішні та зовнішні чинники й стимули, які спонукають майбутніх учителів до системної та цілеспрямованої діяльності з інтелектуально спроможною учнівською молоддю;

– змістовий – реалізується через наповнення освітнього процесу та викладання дисциплін педагогічного циклу (зокрема «Педагогіки», «Історії педагогіки», «Вступу до спеціальності», «Основ педагогічної майстерності»). Він збагачується під час проходження педагогічної практики, а також у процесі залучення студентів до дослідницької роботи (підготовки рефератів, наукових публікацій, курсових і кваліфікаційних робіт), що суттєво розширює їхні знання про специфіку навчання та виховання обдарованих дітей;

– діяльнісно-операційний – охоплює комплекс форм, методів і прийомів фахової підготовки, спрямованих на формування практичної готовності вчителя до розвитку дитячої обдарованості. Автори підкреслюють

ефективність застосування ділових ігор, тренінгів, дискусій, індивідуальних творчих проєктів, мікровикладання та дослідницького моделювання. Завдяки цьому майбутні фахівці опановують методику доцільної педагогічної взаємодії, виробляють власну професійну позицію, стійкі переконання та набувають педагогічної майстерності;

– контрольно-оцінний – спрямований на моніторинг, діагностику й оцінювання рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя до роботи з обдарованими вихованцями, а також на подальше коригування й оптимізацію освітнього процесу в закладі вищої освіти [8; 18; 34; 44; 46].

Так, зокрема М. Замелюк описує структуру підготовки майбутніх педагогів до роботи з обдарованою учнівською молоддю через сукупність таких взаємопов'язаних складників:

– ціннісно-мотиваційного – сформоване ставлення до досліджуваної проблеми на рівні розуміння цілей, відповідних мотивів та системи ціннісних орієнтирів особистості;

– теоретико-методологічного – фундаментальність теоретичних знань і педагогічна лабільність;

– інформаційно-практичного – рівень поінформованості студентів щодо специфіки взаємодії з такою категорією вихованців, їхня здатність до активної професійної діяльності та адаптивність до інноваційних змін;

– рефлексивно-прогресивного – об'єктивна рефлексія власних професійних можливостей і виражена мотивація до досягнення високих результатів у роботі з обдарованими дітьми [30].

Водночас, аналізуючи категорію «формування», доцільно звернутися до лексикографічних джерел. Зокрема, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» дієслово «формувати» дефініюється як «надання чому-небудь певної форми чи вигляду, а також доведення явища або об'єкта до стану завершеності й визначеності» [13, с. 639].

З огляду на зазначене, під формуванням готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями розуміємо цілеспрямований процес

становлення студентів закладів вищої педагогічної освіти як компетентних фахівців, які володіють фундаментальними теоретичними знаннями, практичними вміннями, розвиненими особистісно-професійними якостями та стійкою мотивацією для ефективного виявлення, підтримки й розвитку творчого та інтелектуального потенціалу обдарованої молоді.

Підсумовуючи викладене, констатуємо, що здійснений аналіз психолого-педагогічних і методичних джерел із досліджуваної проблеми дав змогу систематизувати наявні підходи до інтерпретації сутності поняття «готовність майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями». Цей феномен визначено як комплексне особистісно-професійне новоутворення, що інтегрує стійке мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, фундаментальне розуміння концептуальних засад розвитку дитячої обдарованості, а також здатність ефективно проєктувати, реалізовувати та коригувати взаємодію з обдарованими школярами з метою максимального розкриття їхнього творчого потенціалу й індивідуальних здібностей.

РОЗДІЛ 2
ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

2.1. Стан сформованості готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних джерел [10; 53] характеристиками готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями було обрано такі:

–мотиваційно-ціннісне ставлення майбутнього вчителя до досліджуваної проблеми, сформованість внутрішньої потреби та пізнавального інтересу до освоєння методичного інструментарію роботи з обдарованими школярами, наявність творчої активності, орієнтації на успіх у професійній діяльності та розвинених вольових якостей особистості;

– розуміння сутності та принципів організації освітнього процесу з обдарованою учнівською молоддю, знання сучасних форм, методів і прийомів такої діяльності, а також здатність до їхньої ефективної практичної реалізації з урахуванням індивідуально-психологічних та вікових особливостей учнів. Ключовими елементами є володіння навичками дослідницької роботи, уміння проєктувати й моделювати педагогічний процес, розробляти та впроваджувати авторські виховні й дидактичні системи;

– здатність до нестандартного й творчого розв’язання педагогічних завдань, високий рівень розвитку креативного мислення, а також сформованість комплексу професійно значущих якостей (комунікативності, педагогічних здібностей, гуманістичної спрямованості), та уміння вчителя проєктувати інноваційне розвивальне освітнє середовище;

– здатність до об’єктивного оцінювання рівня власної професійної компетентності шляхом ретельного аналізу процесуального та результативного складників діяльності, розвинені уміння і навички самоконтролю, здатність чітко окреслювати траєкторії професійної самокорекції та вибудовувати ефективні стратегії майбутньої творчої самореалізації.

У кваліфікаційній роботі визначено такі рівні сформованості готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями:

– студенти з низьким рівнем – характеризуються неусвідомленістю значущості проблеми, слабкою мотивацією, відсутністю знань нормативно-правової бази та фрагментарними уявленнями про теорію й методику навчання обдарованих дітей; практичні вміння та здатність до самовдосконалення є несформованими;

– студентам з середнім рівнем – притаманне ситуативне усвідомлення проблеми та поверхове знання нормативної бази й теорії супроводу учнів; практичні вміння застосовуються переважно за зразком (із труднощами в адаптації), а саморозвиток має нерегулярний характер і потребує зовнішнього контролю;

– студентам з високим рівнем – властиве глибоке усвідомлення значущості проблеми, стійка потреба у саморозвитку, системні знання нормативної бази та теорії навчання; практичні вміння відзначаються стабільною креативністю й здатністю адаптувати інноваційні технології до нестандартних ситуацій.

Ефективне виконання вчителем функцій, спрямованих на розвиток творчого потенціалу школярів, безпосередньо детерміноване якістю його фахової підготовки в умовах вищої школи. Результативність цього процесу зумовлюється структурою та змістом освітніх програм, тривалістю й глибиною педагогічних практик, а також цілеспрямованою реалізацією комплексу педагогічних умов, необхідних для формування професійної готовності до зазначеного виду діяльності. З огляду на це, передумовою

емпіричного дослідження реального стану готовності студентів факультету природничо-математичної та технологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини до взаємодії з обдарованими учнями постає ґрунтовний аналіз змістового наповнення освітніх компонентів закладу вищої освіти через призму досліджуваного феномену.

Процес формування готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованою учнівською молоддю має наскрізний характер і системно інтегрується у викладання дисциплін психолого-педагогічного та методичного блоків. Доцільність такого підходу підтверджується результатами здійсненого нами контент-аналізу змісту робочих програм навчальних дисциплін відповідних циклів, які систематизовано й узагальнено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Можливості змісту дисциплін психолого-педагогічного, методичного циклів щодо забезпечення базової теоретико-практичної та специфічної підготовки студентів до роботи з обдарованими учнями

Навчальний предмет	Курс	Зміст курсу	
		Базова теоретико-практична підготовка	Специфічна теоретико-практична підготовка до роботи з обдарованими учнями
Вступ до спеціальності	I	Достатня	Часткова
Психологія	II	Достатня	Часткова
Педагогіка	II	Достатня	Часткова
Історія педагогіки	III	Достатня	Недостатня
Педагогічна майстерність	III	Достатня	Недостатня
Основні методики	III-IV	Достатня	Часткова
Педагогічні практики	II-IV	Достатня	Недостатня

Освітній компонент «Вступ до спеціальності» виконує пропедевтичну функцію у структурі психолого-педагогічної підготовки студентів, забезпечуючи логічний взаємозв'язок із фундаментальними теоретичними курсами педагогіки, психології та програмою педагогічної практики. Контент-аналіз робочої програми цієї дисципліни свідчить, що аспекти майбутньої професійної діяльності, пов'язані з виявленням та розвитком дитячої обдарованості, висвітлюються фрагментарно. Зокрема, окреслену проблематику інтегровано у зміст тем «Педагогічна професія і особистість педагога» та «Педагогічна майстерність і розвиток педагогічних здібностей».

Під час вивчення теми «Здібності» в межах навчальної дисципліни «Психологія» майбутні вчителі ознайомлюються із фундаментальними категоріями, зокрема задатками, здібностями (загальними, спеціальними, творчими), обдарованістю й талантом, а також залучаються до виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань. Водночас аналіз робочої програми цієї дисципліни свідчить про недостатню системність і глибину вивчення психологічної природи дитячої обдарованості, її специфічних різновидів, а також діагностичного інструментарію психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів.

У процесі вивчення базового курсу «Педагогіка» проблематика навчання та виховання обдарованих школярів частково інтегрована у зміст таких тем: «Закономірності і принципи навчання» – у контексті реалізації принципів індивідуалізації, диференціації та активізації пізнавальної діяльності; доцільного поєднання фронтальних, групових та індивідуальних форм організації освітнього процесу, а також урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів; «Методи навчання» – через розкриття сутності дослідницького, проблемного викладу та проблемно-пошукового методів, а також шляхом залучення майбутніх учителів до застосування інтерактивних та практичних технологій; «Розвивальний характер навчання в сучасній школі» – під час аналізу

розвивального потенціалу методів проєктування, ігрової діяльності креативного спрямування та пошуково-дослідницької роботи школярів.

Водночас у межах навчальної дисципліни «Історія педагогіки» цілісний історичний генезис проблеми дитячої обдарованості як самостійного педагогічного феномена не є предметом окремого вивчення. Певні аспекти досліджуваного явища, зокрема ідеї всебічного розвитку особистості в колективі, принципи індивідуального підходу та концепції розвивального навчання, актуалізуються опосередковано під час ретроспективного аналізу класичної педагогічної спадщини Я. А. Коменського, К. Ушинського, В. Сухомлинського, А. Макаренка та Г. Ващенка та ін.

У процесі опанування методичних дисциплін майбутні педагоги набувають когнітивного та практичного досвіду щодо оцінювання результатів навчання учнів, а також теоретичного обґрунтування й практичної реалізації принципів індивідуалізації, диференціації та особистісно орієнтованого підходу в освіті. Зазначені аспекти безпосередньо взаємопов’язані з концептуальними засадами навчання та виховання обдарованих школярів.

Провідним вектором формування досліджуваної готовності виступають різні види педагогічної практики, ключова мета яких полягає у розвитку в студентів здатності до рефлексивного осмислення власної професійної діяльності – її цільових, мотиваційних, змістових та процесуально-методичних складників. Під час практики майбутні вчителі залучаються до системного спостереження за навчально-пізнавальною діяльністю учнів (зокрема з ознаками обдарованості), проведення прикладних психолого-педагогічних досліджень щодо активізації пізнавальної самостійності школярів, а також до конструювання диференційованого дидактичного матеріалу.

Таким чином, освітні компоненти психолого-педагогічного та методичного блоків мають значний ціннісно-мотиваційний і практичний потенціал для формування готовності майбутніх учителів до взаємодії з

обдарованими учнями. Водночас ресурси цих дисциплін на сучасному етапі реалізуються не в повному обсязі, що актуалізує потребу в розробленні та впровадженні інноваційних науково-методичних рішень для оптимізації досліджуваного процесу.

Діагностика сформованості готовності майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми здійснювалася за допомогою комплексу методів дослідження: педагогічного спостереження, анкетування, бесіди, опитування та тестування. Базою емпіричного дослідження виступив факультет природничо-математичної та технологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Для перевірки рівня розуміння сутності дитячої обдарованості здобувачам освіти, які завершили вивчення базового циклу пропедевтичних і теоретичних дисциплін (зокрема «Вступу до спеціальності», «Психології», «Педагогіки», «Історії педагогіки» та «Основ педагогічної майстерності»), було запропоновано діагностичний опитувальник. Програма анкетування передбачала аналіз знань категоріального апарату досліджуваного феномену, виявлення ознак обдарованості, сфер актуалізації потенціалу особистості, а також оцінювання ефективності форм і методів навчання цієї категорії учнів (інструментарій представлено в додатку А).

Якісний аналіз відповідей майбутніх учителів на ключові запитання діагностичного опитувальника дав змогу виокремити кілька тенденцій в інтерпретації поняття «обдарованість»: 27 респондентів (27,3 %) обдаровану дитину ідентифікують за ознаками нестандартності, володіння унікальними особистісними якостями та неординарності мислення, що виокремлює її з-поміж однолітків. Частина опитаних пов’язує цей феномен із наявністю конкретного унікального таланту та прагненням до його безперервного вдосконалення (16 осіб; 16,1 %), інші трактують обдарованість через успішність виконання певного виду діяльності (12 осіб; 12,1 %) або визначають її як наявність виражених схильностей до конкретної справи (8

осіб, 8,1 %). 12 респондентів (12,1 %) розглядають обдарованість як виражену здатність до навчання загалом або до специфічних творчих сфер (музичного чи образотворчого мистецтва). 4 респонденти (4,1 %) – досліджуване явище інтерпретують як природний дар, притаманний особистості від народження.

Водночас деструктивним індикатором виступає той факт, що 20,3 % опитаних (20 студентів) констатували повне нерозуміння сутнісних характеристик та змістового наповнення категорії «обдарованість». Це підтверджує фрагментарність теоретичної підготовки майбутніх фахівців у межах традиційного змісту освітніх компонентів.

Процедура діагностики також передбачала виявлення уявлень майбутніх учителів про базові ознаки та характеристики виявлення обдарованих школярів. Аналіз відповідей студентів свідчить: як провідну ознаку 24 респонденти (24,2 %) виокремили високий рівень інтелектуального розвитку; 16 осіб (16,2 %) вказали на глибоку зацікавленість конкретним видом діяльності; 12 здобувачів (12,1 %) зазначили наявність вираженого хисту до певної справи. По 8 опитаних (по 8,1 %) відзначили цілеспрямованість особистості та гнучкість у розв’язанні проблемних завдань; активність у пізнавальній сфері та прагнення до навчання зафіксували 4 особи (4,1 %); такий самий кількісний показник (4 особи; 4,1 %) становили респонденти, які віднесли до ознак обдарованості загальнолюдські морально-етичні якості.

Загалом комплексний перелік сутнісних ознак обдарованості (глибоку зацікавленість діяльністю, наявність життєвих орієнтирів, креативність у розв’язанні завдань, високу пізнавальну активність тощо) змогли сформулювати лише 36 майбутніх учителів (36,4 %). Натомість 24,2 % респондентів (24 студенти) виявилися неспроможними вказати жодного критерію виявлення обдарованої дитини.

У контексті визначення методичного інструментарію, що стимулює розвиток дитячого потенціалу, опитані надали перевагу таким формам і

методам навчання: дискусійним формам та інтерактивним обговоренням – 20 опитаних (20,2 %); наративним методам (зокрема розповіді педагога) – 12 осіб (12,1 %); груповим формам роботи (навчанню в мікрогрупах або парах) – 8 здобувачів (8,1 %); письмовим завданням творчо-проєктного характеру – 8 респондентів (8,1 %).

Важливим етапом дослідження стало вивчення мотиваційного складника готовності студентів до взаємодії з обдарованими учнями, що здійснювалося за допомогою модифікованої діагностичної методики М. Мищишин (додаток Б).

Аналіз емпіричних даних дав змогу диференціювати мотиваційні чинники майбутніх учителів щодо взаємодії з обдарованими учнями за трьома рівнями значущості:

– високий рівень – визначається домінуванням внутрішніх мотивів: прагненням до творчої самореалізації, пізнавальним інтересом до предметної сфери, альтруїстичною спрямованістю та орієнтацією на безперервний особистісно-професійний саморозвиток;

– середній рівень – охоплює детермінанти професійного прагматизму, прагнення до лідерства та відповідності діяльності індивідуально-психологічним якостям задля досягнення фахової майстерності й психологічного комфорту;

– низький рівень – характеризується найменшим впливом зовнішніх і ситуативних чинників (суспільного престижу, випадкових обставин вибору професії), що підтверджує самостійність та внутрішню зорієнтованість більшості респондентів.

Отже, як свідчать отримані результати проведеної методики, у структурі професійної спрямованості студентів випускного курсу домінує внутрішня та соціально-позитивна мотивація**.** Вибір педагогічної траєкторії зумовлений внутрішнім покликанням, а не фінансовими чинниками чи зовнішнім тиском. Співпраця з обдарованою учнівською молоддю приваблює майбутніх учителів перспективою творчого пошуку, безперервного

самовдосконалення та розумінням високої суспільної значущості результатів своєї діяльності.

З метою виявлення схильності майбутніх учителів до роботи з обдарованими школярами застосовано діагностичний опитувальник самооцінювання (додаток В). Програма дослідження передбачала рефлексивний аналіз студентами таких аспектів: внутрішньої потреби у вивченні природи обдарованості; досвіду самостійного пошуку інноваційних технологій навчання; оцінки потенціалу модернізації освітніх форм; суб'єктивної впевненості у спроможності здійснювати педагогічний супровід, а також рівня усвідомлення власних здібностей.

Аналіз самооцінювання майбутніх педагогів засвідчив, що 55,6 % респондентів (55 осіб) вважають себе обдарованими, що може вказувати на завищення їхньої професійно-особистісної самооцінки. Провідними сферами актуалізації власних здібностей студенти визначили: музичну (20,2 %), образотворче мистецтво (12,1 %), математичний та спортивний напрями (по 8,1 %), літературну й науково-дослідницьку діяльність (по 4,0 %). При цьому ретроспективна оцінка власного учнівського досвіду виявила скепсис: лише 36,4 % опитаних (36 осіб) повністю задовольнив зміст шкільної освіти, тоді як 63,6 % (63 особи) висловили критичні зауваження щодо організації навчання в закладах загальної середньої освіти.

Критичні тенденції простежуються і в оцінюванні практичної значущості здобутих у школі компетентностей: 31,3 % студентів (31 особа) констатували, що сформовані в цей період знання та вміння не мають практичної цінності в їхньому поточному житті. Натомість 47,5 % опитаних (47 респондентів), які визнають важливість шкільного когнітивного досвіду, аргументували власну позицію такими чинниками: пізнавальним інтересом до засвоєння інформативного матеріалу (24,2 %); корисністю знань у майбутньому життєдіяльності (16,2 %); свідомим прагненням до продовження освіти й професійного становлення (4,0 %).

Провідним маркером є те, що лише 20,2 % опитаних (20 студентів) під час здобуття середньої освіти залучалися до участі в олімпіадах, конкурсах чи захистах наукових робіт. Така статистика свідчить про недостатній рівень готовності більшості випускників до науково-дослідницької діяльності та їхню психологічну вразливість перед професійними викликами.

Причиною цієї проблеми є специфіка шкільної дидактики: педагоги недостатньо уваги приділяють розвитку логічного мислення, не моделюють розвивальне освітнє середовище та ігнорують технології проблемного навчання. У межах традиційного уроку увага вчителів переважно орієнтована на учнів із середнім рівнем успішності, внаслідок чого обдаровані діти залишаються поза межами цілеспрямованого педагогічного супроводу. Як наслідок, неефективна взаємодія між суб'єктами навчання спонукає творчу молодь до маскування власних здібностей та формує стійке почуття фрустрації освітнім процесом.

Вивчення емоційно-ціннісного ставлення студентів до обраного фаху здійснювалося шляхом диференціації власних позицій за шестибальною шкалою. Емпіричні дані засвідчили, що 88,9 % респондентів (88 осіб) демонструють позитивну професійну налаштованість. У структурі цієї вибірки відповіді розподілилися так: повна задоволеність професією («дуже подобається») – 44,4 % (44 особи); помірна лояльність («в основному подобається») – 24,2 % (24 особи); професійний дисонанс (прагнення працювати вчителем за умови часткового незадоволення спеціальністю) – 20,2 % (20 осіб). Решта студентів (11,1 %; 11 осіб) виявили байдужість або стійке неприйняття педагогічної діяльності.

Попри емоційну прихильність до професії, аналіз реальних намірів випускників бакалаврату щодо працевлаштування виявив критичні тенденції. Відповіді студентів щодо майбутньої професійної траєкторії розподілилися так: повністю змінити напрям діяльності та здобути інший фах прагнуть 33,3 % (33 особи); працювати за спеціальністю, але поза системою загальної середньої освіти планують 32,3 % (32 особи); працевлаштовуватися не за

спеціальністю збираються 18,2 % (18 осіб). Лише 16,2 % опитаних (16 студентів) виявили чітке прагнення пов’язати своє майбутнє безпосередньо з викладацькою практикою як учителі закладів загальної середньої освіти.

Діагностика також передбачала формування студентами рейтингу професійно значущих якостей, необхідних для роботи з обдарованими школярами (додаток Г). Ієрархічна структура визначених респондентами характеристик набула такого вигляду: фундаментальна предметна компетентність (глибоке володіння науковим базисом дисципліни у поєднанні з інтересом до неї) – 44,4 % (44 особи); загальнокультурний та інтелектуальний потенціал (високий рівень ерудиції, розвинений інтелект і начитаність) – 25,3 % (25 осіб); психолого-педагогічна лабільність (здатність проєктувати освітній процес з урахуванням індивідуально-психологічних та вікових особливостей дитини) – 23,2 % (23 особи).

Серед інших особистісно-професійних якостей респонденти відзначили: високий рівень кваліфікації (20,2 %; 20 осіб), спрямованість на підтримку обдарованих дітей (15,2 %; 15 осіб), морально-етичні якості, зокрема тактовність і повагу до альтернативної думки (15,2 %; 15 осіб), а також уміння мотивувати учнів до творчої самореалізації та самоосвіти (15,2 %; 15 осіб).

Показовим є те, що в межах сформованого студентами переліку повністю відсутні такі характеристики, як професійна лабільність, адаптивність, здатність до ревізії власних переконань, креативність і нетрадиційність світосприйняття. Поза увагою майбутніх учителів залишилися також цільова підготовка до роботи з обдарованими вихованцями, розвинений емоційний інтелект і психоемоційна саморегуляція.

Окремим вектором діагностики виступило вивчення рівня рефлексії майбутніх педагогів щодо необхідності розвитку власного творчого потенціалу**.** Аналіз суджень респондентів зафіксував такі тенденції: розвиток власної креативності вважають надзвичайно важливим 48,5 % опитаних (48

студентів); розглядають цей процес як значущий нарівні з іншими компонентами підготовки 30,3 % (30 осіб); ніколи не замислювалися над цим питанням 20,2 % (20 осіб). Прикметно, що жоден із учасників опитування не кваліфікував окреслену проблематику як несуттєву чи другорядну.

На основі узагальнення результатів діагностичних зрізів вибірку респондентів розподілено за трьома рівнями готовності (табл. 2.2).

Отриманий розподіл даних засвідчує домінування середнього рівня готовності майбутніх учителів до професійної взаємодії з обдарованими школярами.

Таблиця 2.2.

Рівні готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями

Рівні		
Високий (осіб /%)	Середній (осіб /%)	Низький (осіб /%)
33 (33,3 %)	35 (35,4 %)	31 (31,3%)

Недостатня кількість високих показників, на нашу думку, зумовлена такими чинниками в освітньому процесі вищої школи: гіперболізацією академічних знань за недостатнього рівня їхнього практичного моделювання; переважанням репродуктивного характеру навчання під час практичних занять; недостатньою поінформованістю студентів щодо інноваційних технологій стимулювання дитячої обдарованості; слабким розвитком рефлексивної культури та пізнавальної самостійності.

З огляду на результати дослідження, актуалізувалася об’єктивна необхідність у розробленні науково-методичних рекомендацій, спрямованих на підвищення ефективності процесу формування готовності майбутніх педагогів до роботи з обдарованою учнівською молоддю

2.2. Рекомендації щодо шляхів удосконалення процесу формування

готовності майбутніх вчителів до роботи з обдарованими дітьми

Аналіз теоретичних джерел та результатів емпіричного дослідження дав змогу визначити провідні шляхи оптимізації процесу формування готовності майбутніх педагогів до взаємодії з обдарованими вихованцями:

– модернізація змістового наповнення базових курсів психолого-педагогічного циклу;

– проектування креативного, особистісно зорієнтованого освітнього простору на принципах суб'єкт-суб'єктної комунікації між викладачем та студентами;

– імплементація інноваційних технологій у систему професійної підготовки майбутніх фахівців.

Розглянемо сутність та практичну реалізацію кожного із запропонованих напрямів.

1. *Модернізація змістового наповнення базових курсів психолого-педагогічного циклу.*

Окреслюючи когнітивно-операційну основу діяльності вчителя у сфері підтримки обдарованих школярів, Г. Русин структурує систему обов'язкових знань та умінь за такими блоками: загальнонауковий та предметний – глибоке розуміння теорії профільної дисципліни й базису суміжних наук, а також здатність екстраполювати ці знання на процес розвитку дитячої обдарованості; фізіолого-психологічний – знання закономірностей вікового розвитку учнів, психологічних засад навчання й виховання, а також структури та різновидів здібностей; педагогіко-методичний – розуміння сутнісних характеристик освітнього процесу, теорії та інструментарію навчання, а також засад організації спільної діяльності вчителя й учня [66].

Сучасний педагог має володіти високим рівнем креативності й мобільності, бути націленим на моделювання та проєктування власної діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей вихованців. У цьому контексті обґрунтованими є погляди Ю. Бондар, яка визначає такі завдання

формування готовності майбутніх учителів до взаємодії з обдарованими школярами:

– засвоєння фундаментальних теоретичних знань про природу, типологію та специфіку вияву дитячої обдарованості;

– вивчення закономірностей психолого-педагогічного супроводу обдарованих школярів та формування навичок реалізації стратегій їхнього виявлення й розвитку;

– розвиток ціннісної орієнтації на взаємодію з обдарованими учнями та стійкої мотивації до опанування відповідних спеціалізованих компетентностей;

– вироблення професійного ставлення до обдарованих школярів як до суб'єктів з особливими освітніми потребами;

– розвиток практичних умінь моніторингу досягнень, інтересів і труднощів дітей на основі чітких критеріїв;

– формування комплексу дидактико-методичних умінь із урахуванням соціально-психологічного статусу креативних вихованців;

– розвиток професійно значущих якостей (творчої самостійності, креативності, фасилятивності, абнотивності, рефлексивної культури та внутрішнього локусу контролю) [11].

Формування готовності майбутніх педагогів до роботи з обдарованими школярами має поетапний характер. Провідним у цій структурі виступає мотиваційно-інформаційний етап (1–2 курси), спрямований на розвиток ціннісного ставлення студентів до педагогічної діяльності, актуалізацію внутрішньої потреби у взаємодії з обдарованими школярами та стимулювання прагнення до професійного самовдосконалення. Реалізація цього етапу забезпечується під час вивчення базових освітніх компонентів «Педагогіка» та «Загальна психологія». Задля підвищення ефективності навчання в освітнє середовище закладу вищої освіти доцільно інтегрувати такі інноваційні методи та форми роботи: моделювання ситуацій успіху та створення ментальних карт; мультимедійні технології та інтерактивні

презентації; наукові дискусії (у форматах «круглого столу» та «акваріуму»); проєктну діяльність (дослідницькі й творчі проєкти); технології розвитку критичного мислення (прийоми «Кошик ідей», «Дерево рішень», метод «ПРЕС»); дидактичні вікторини та імітаційні ігри; навчальні пресконференції.

Наступною ланкою в системі професійного становлення є творчо-діяльнісний етап (3 курс). Його метою є формування фундаментальних теоретичних знань і практичних умінь моделювання освітнього процесу з обдарованою молоддю, розвиток навичок дослідницької роботи, оригінального педагогічного підходу та дивергентного мислення студентів.

Змістове наповнення цього етапу базується на вивченні обов'язкових фахових дисциплін та впровадженні вибіркового курсу «Організація роботи з обдарованими учнями». Водночас інтенсифікується науково-дослідна й позааудиторна діяльність студентів через комплекс таких методів і форм: колективне генерування ідей (брейнрайтинг, тіньова та деструктивно-конструктивна мозкова атака); дискусійні форми (дебати та наукові дискусії); проєктну діяльність (інформаційні, дослідницькі та практико-орієнтовані проєкти); інформаційно-комунікаційні технології (QR-бібліотеки, хмарні сервіси Google, вебквести); імітаційне моделювання (рольові ігри, віртуальні екскурсії); технології розвитку критичного мислення («Асоціативний кущ», «Вільне письмо», «Кубування», «Шість капелюхів мислення» Е. де Боно, сенкани); диференційовані самостійні та різнорівневі індивідуальні завдання; академічну комунікацію (участь у наукових гуртках, круглих столах, семінарах і конференціях).

Залучення студентів до колегіального обговорення та вільного обміну думками (з відтермінованим оцінюванням) оптимізує навчальну комунікацію та забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію в освітньому процесі. У таких умовах майбутні педагоги вчаться аргументовано презентувати власну позицію, глибше усвідомлювати сутність професійних завдань та оперативно знаходити рішення в умовах обмеженого часу. Водночас раціонально

організована проєктна діяльність і системне використання цифрових інструментів стимулюють пошуково-дослідницьку та творчу активність студентів. Це сприяє розвитку навичок самоконтролю, розбудові інноваційного освітнього середовища закладу вищої освіти та формуванню практичних умінь щодо майбутнього супроводу обдарованих школярів [53].

Цілеспрямоване оновлення змісту обов'язкових освітніх компонентів педагогічного циклу є дієвим засобом підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими вихованцями. На наш погляд, базовий курс «Педагогіка» потребує системного розширення шляхом внесення цільових доповнень у межах вивчення таких тем: «Школяр, його розвиток і виховання», «Планування роботи класного керівника», «Педагогічна діагностика в роботі класного керівника», «Розумове виховання школярів», «Зміст освіти у сучасній школі», «Форми організації навчання», «Методи та засоби навчання», а також «Індивідуальна робота з учнями».

Оптимізація змісту теми «Школяр, його розвиток і виховання» передбачає глибоке осмислення студентами категоріального апарату (категорій «задатки», «здібності», «обдарування»). Компаративний аналіз цих дефініцій дає змогу дійти висновку, що обдарованість репрезентує рівень розвитку здібностей, який суттєво перевищує середні показники та забезпечує людині можливість досягати високих результатів у конкретній діяльності. Під час занять майбутні вчителі диференціюють загальні та спеціальні здібності, а також характеризують три групи чинників, що визначають структуру обдарованості: когнітивні, особистісні та соціальні.

Практична частина заняття передбачає виконання студентами мікродослідження – побудови власного генеалогічного дерева з аналізом спадкових ознак на основі опорної схеми генетично детермінованих якостей і схильностей. Результатом цієї роботи є розроблення аналітичної таблиці та формулювання відповідних наукових висновків.

Тема «Планування роботи класного керівника» збагачується теоретичними відомостями про засади проєктування індивідуальної освітньої

траєкторії обдарованого учня. Під час практичних занять студенти опановують методику конструювання «Карти обдарованої дитини» (автори О. Антонова та Ю. Клименюк), яка забезпечує комплексний моніторинг розвитку здобувача освіти за такими діагностичними блоками: анкетно-біографічним і соціально-родинним (загальні відомості, специфіка сімейного виховання та статус сім'ї); соматично-фізіологічним (стан здоров’я, моторно-руховий розвиток, фіксація психотравмувальних ситуацій); сферою інтересів і здібностей (академічні нахили, художні й спортивні здібності); соціально-психологічною адаптацією (рівень адаптації до школи та соціометричний статус у колективі).

Наповнення карти базується на тривалому спостереженні за динамікою розвитку школяра за принципом тріангуляції – урахуванням незалежних оцінок практичного психолога, вчителів та батьків. Вони оцінюють рівень орієнтації дитини в соціумі, когнітивний і комунікативний потенціал, самокритичність, мовленнєву культуру, нейродинамічні та інтелектуальні параметри (гнучкість і логічність мислення, пам’ять, увага, здатність до аналізу й синтезу).

У діагностичному профілі фіксуються результати участі школяра в конкурсах, олімпіадах та позаурочній діяльності (гуртках, факультативах, секціях). На підставі емпірично перевірених показників (інтерес до читання, експериментування, когнітивна автономія, сформованість пропедевтичних дослідницьких умінь) визначається схильність дитини до дослідницької діяльності. Окремо відображається її науково-дослідницька траєкторія (теми розвідок, наявність публікацій, творчі здобутки). Завершується моніторинг проєктуванням персоналізованих рекомендацій, спрямованих на подальший розвиток інтелектуально-творчого потенціалу кожної дитини [8].

Тема «Педагогічна діагностика в роботі класного керівника» збагачується інструментарієм психолого-педагогічної експертизи потенціалу школярів. Програма підготовки передбачає опанування майбутніми вчителями класичних світових діагностичних комплексів, зокрема

когнітивних тестів Г. Айзенка, прогресивних матриць Дж. Равена та опитувальника множинного інтелекту Г. Гарднера. Цей інструментарій спрямований на дослідження логічності мислення учнів, визначення коефіцієнта інтелекту (IQ) та типологізацію їхніх здібностей. Під час лабораторно-практичних занять студенти набувають навичок застосування цих методик, тестуючи власний рівень сформованості інтелектуально-творчих якостей.

Тема «Розумове виховання школярів» передбачає систематизацію знань студентів про сутність інтелекту, інтелектуального розвитку та обдарованості. Майбутні педагоги здійснюють компаративний аналіз методологічних підходів до інтерпретації природи обдарованості, акцентуючи на інноваційних формах і стратегіях діяльності класного керівника, спрямованих на інтенсифікацію розумового розвитку та стимулювання пізнавальної самостійності учнів.

Тема «Зміст освіти у сучасній школі» розширюється шляхом вивчення провідних стратегій навчання обдарованих дітей. Майбутні вчителі опановують міжнародний досвід застосування технологій прискорення (акселерації), збагачення, поглиблення навчального матеріалу та проблемного викладу. На практичних занять студенти проводять аналіз чинних шкільних підручників з метою верифікації їхнього дидактичного потенціалу для реалізації зазначених стратегій.

Теми «Форми організації навчання» та «Методи та засоби навчання» розширюються шляхом обґрунтування доцільності застосування інноваційних методів взаємодії з обдарованими учнями. Цей інструментарій спрямований на розвиток когнітивних можливостей дитини, підтримку її автономії, уникнення директивного втручання в процеси творчості та гнучку індивідуалізацію навчання.

У межах вивчення цих тем майбутні вчителі систематизують форми роботи з обдарованою молоддю за такими напрямами: фронтальні – організація наукових дискусій і дебатів, реалізація елементів проблемного

навчання, застосування розвивальних дидактичних ігор; групові – робота в парах, створення мікрогруп із динамічною зміною соціальних ролей, поділ класу на групи для виконання різнорівневих творчих завдань; індивідуальні – моделювання персоналізованих траєкторій пізнавального розвитку учнів.

Окрему увагу студенти приділяють аналізу потенціалу самостійної дослідницької роботи обдарованих учнів у позаурочній та позашкільній діяльності. Цей напрям охоплює виконання індивідуальних проєктів, відвідування профільних гуртків і факультативів, залученість до масових тематичних заходів, а також участь в інтелектуальних конкурсах і предметних олімпіадах.

Тема «Індивідуальна робота з учнями» безпосередньо фокусується на специфіці професійної діяльності педагога в контексті супроводу обдарованих школярів. Під час занять у студентів формується система уявлень про сучасні концепції обдарованості, закономірності її вияву та класифікацію видів. Особливий акцент робиться на дидактичних можливостях розвитку пізнавальної сфери особистості та стратегіях розкриття дитячих здібностей у межах освітнього процесу закладу освіти.

Отже, цілеспрямована модернізація змісту базового курсу «Педагогіка» дає змогу сформувати у майбутніх учителів системні теоретичні знання про структуру обдарованості, розвинути навички виявлення її різновидів, а також ознайомити з провідними стратегіями, інноваційними формами, методами й засобами навчання та виховання обдарованих учнів.

Курс «Історія педагогіки» розширюється шляхом інтеграції ретроспективних відомостей про генезис уявлень класиків світової й вітчизняної педагогічної думки щодо природи обдарованості. Студенти опрацьовують концептуальні погляди філософів Античності (Сократа, Платона, Арістотеля, Квінтіліана), а також здійснюють аналіз першоджерел Я.-А. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, В. Сухомлинського та О. Захаренка з метою вивчення їхніх рекомендацій щодо організації навчання обдарованих дітей. Особлива увага під час історико-педагогічного аналізу

приділяється еволюції поглядів на співвідношення природних задатків, виховання та середовища у процесі становлення таланту. Самостійна робота здобувачів вищої освіти з автентичними текстами класиків педагогіки спрямована на виявлення історичних передумов сучасних гуманістичних підходів до фасилітації здібностей молоді. Порівняльне вивчення зарубіжного досвіду та вітчизняних педагогічних систем (зокрема, концепцій етнопедагогіки та «школи радості» В. Сухомлинського, а також авторської моделі Сахнівської школи О. Захаренка) дозволяє студентам усвідомити тяглість традицій індивідуалізації навчання. Такий ретроспективний ракурс не лише збагачує теоретичний тезаурус майбутніх учителів, а й закладає міцний світоглядний фундамент для формування їхньої особистісно-ціннісної орієнтації на підтримку дитячої обдарованості в умовах сучасної школи.

Адаптація майбутніх педагогів до умов освітнього середовища забезпечується під час проходження педагогічної практики. Цей процес сприяє формуванню індивідуального творчого стилю діяльності, дає змогу студентам об’єктивно оцінити рівень власної фахової підготовки, визначити траєкторії самокорекції та спроєктувати стратегії професійної самореалізації.

Виробнича практика та позааудиторна діяльність забезпечують умови для практичної апробації власних дидактичних моделей. Провідними методами та формами навчально-практичної роботи визначено такі: узагальнення передового педагогічного досвіду вчителів-практиків; конструювання індивідуального творчого портфоліо майбутнього вчителя; проведення конкурсів на найкращий виховний чи освітній захід; виступи з доповідями на науково-методичній конференції за підсумками практики; написання підсумкового рефлексивного есе з аналізом особистісних досягнень і труднощів; участь у підсумкових пресконференціях та майстер-класах учителів-новаторів; моделювання інтерактивних виховних та інтелектуально-змагальних ігор (дидактичних вікторин, турнірів «Що? Де? Коли?», «Брейн-ринг», «Найрозумніший») для учнівської молоді.

2. Проектування креативного, особистісно зорієнтованого освітнього простору на принципах суб'єкт-суб'єктної комунікації між викладачем та студентами.

У контексті модернізації вищої педагогічної освіти фундаментального значення набуває переосмислення структури освітнього середовища закладу вищої освіти як провідного чинника професійного становлення майбутнього вчителя. Н. Аніщенко та О. Ковальов визначають освітній простір як багаторівневу структуру взаємопов'язаних підсистем. Науковці обґрунтовують, що це середовище забезпечує умови для продуктивної взаємодії суб'єктів, створюючи підґрунтя для саморозвитку, самоактуалізації та реалізації творчого потенціалу всіх учасників освітнього процесу [1].

Своєю чергою, В. Вишківська зазначає, що сучасний освітній простір закладу вищої освіти має відповідати таким стратегічним вимогам: системній підтримці студентів через упровадження активних, проєктних та дослідницьких технологій; трансформації ролі викладача від транслятора знань до тьютора, фасилітатора й ментора; інтерактивності комунікації з можливістю використання дистанційного навчання; відкритості освітнього процесу для обміну передовим досвідом через мережеві ресурси Інтернету; наявності розвиненої інформаційно-телекомунікаційної інфраструктури та програмно-апаратних засобів; логічності й послідовності побудови навчання – від цілепокладання до моніторингу результатів [14].

Підготовка майбутніх учителів до педагогічного супроводу обдарованих школярів вимагає відходу від репродуктивних моделей навчання та проєктування креативного, особистісно орієнтованого середовища закладу вищої освіти. Таке середовище є багатовимірним комплексом, що інтегрує дидактичні, організаційні, просторові й психолого-педагогічні умови. Його мета полягає в системному стимулюванні інтелектуальної активності студентів, розвитку багатоваріантності їхнього мислення, активізації дослідницької ініціативи та формуванні здатності до

конструктивного розв’язання професійних завдань у нестандартних ситуаціях.

Робота з обдарованою учнівською молоддю є високотехнологічним видом діяльності, який неможливо опанувати на рівні шаблонів чи дидактичних схем. Ця сфера вимагає від учителя інноваційного світогляду, емпатійності, готовності до реалізації нестандартних рішень та здатності моделювати розвивальні умови для розкриття здібностей своїх майбутніх вихованців.

Фундаментом функціонування такого простору виступає паритетна суб’єкт-суб’єктна співпраця між викладачами та студентами на засадах взаємної довіри, поваги й комунікативної відкритості. Конструювання розвивального середовища передбачає обов’язкове врахування індивідуально-психологічних особливостей, пізнавальних інтересів, потреб та потенційних можливостей кожного здобувача освіти [62].

У межах особистісно орієнтованого підходу студент розглядається як активний суб’єкт освітнього процесу – самобутня особистість із унікальним досвідом, ментальними потребами та власною траєкторією розвитку. Відповідно, навчання спрямовується на розвиток творчого мислення та стимулювання безперервного самовдосконалення майбутнього фахівця [62]. У контексті підготовки майбутніх учителів до взаємодії з обдарованою учнівською молоддю цей підхід реалізується через гнучку диференціацію та індивідуалізацію навчання в закладі вищої освіти. Це передбачає надання студенту права вибору змісту й методів власної освітньої діяльності, залучення до спільного проєктування персональних освітніх маршрутів та стимулювання його рефлексивної позиції.

Основним механізмам результативності такого середовища виступає наскрізна суб’єкт-суб’єктна взаємодія між викладачами та студентами на засадах рівноправності в науковому пошуку, партнерства й діалогу. У межах цієї системи викладач трансформує функцію транслятора знань, виконуючи роль фасилітатора, модератора й ментора, який моделює ситуації успіху,

підтримує автономну дослідницьку ініціативу студентів та демонструє гуманістичний стиль спілкування.

У цьому контексті обґрунтованими є розвідки С. Романової, яка інтерпретує освітній коучинг як систему стимулювальної взаємодії. За такого підходу викладач конструює педагогічні умови для розкриття особистісного потенціалу майбутнього фахівця й досягнення ним значущих професійних орієнтирів. Коучингова технологія базується на паритетному партнерстві, де викладач дотримується коуч-позиції, що забезпечує умови для самореалізації та самоактуалізації студентів. Цей ефект досягається через залучення майбутніх учителів до активної роботи в інтерактивних форматах: під час індивідуальних занять, консультацій та спільного проєктування науково-освітніх проєктів.

Практична реалізація коучингової взаємодії розгортається у межах евристичного діалогу, а також через упровадження технології студентського портфоліо як інструменту автентичного оцінювання досягнень. Створення портфоліо дає змогу розв’язувати такі психолого-педагогічні завдання: підтримання високого рівня внутрішньої професійної мотивації майбутніх учителів; стимулювання їхньої автономії, пізнавальної самостійності та проактивності; розвиток стійких навичок рефлексивної та оцінно-самооцінної діяльності студентів; формування загальнонавчальних компетентностей (цілепокладання, планування й організації власної праці); забезпечення гнучкої індивідуалізації освітньої траєкторії майбутніх фахівців; створення передумов для їхньої успішної професійно-соціальної адаптації [63].

Базова філософія портфоліо полягає у зміщенні дидактичного акценту з когнітивних дефіцитів студента на його реальні досягнення та практичні вміння. Ця технологія інтегрує кількісні та якісні критерії оцінювання успішності, суттєво посилюючи роль самооцінки й рефлексії здобувача освіти.

Побудова суб'єкт-суб'єктних взаємин забезпечує проєктування психологічно безпечного середовища, яке є передумовою для розвитку креативності. У межах такого простору нівелюється страх помилки, натомість стимулюються критичне мислення, плюралізм поглядів та висловлювання наукових гіпотез. Майбутні педагоги, опановуючи досвід паритетної взаємодії під час навчання, інтерналізують цю комунікативну модель, що дає їм змогу успішно екстраполювати партнерський та емпатійний стиль спілкування на майбутню роботу з обдарованими школярами.

Практична реалізація системи підготовки студентів до взаємодії з обдарованою молоддю в такому середовищі передбачає впровадження активних дидактичних форм, серед яких: проєктно-дослідницькі технології, спрямовані на самостійне розроблення студентами моделей супроводу обдарованих дітей та індивідуальних освітніх траєкторій; кейс-метод, орієнтований на розв'язання прикладних ситуацій, пов'язаних із врегулюванням конфліктів та подоланням психоемоційних і комунікативних бар'єрів учнів; імітаційно-ігрові технології та тренінгові програми, що дозволяють відпрацювати навички фасилітації, опанувати засади ненасильницького спілкування та методики стимулювання дивергентного мислення; цифрові інструменти, які використовуються з метою проєктування адаптивних електронних освітніх ресурсів, платформ і віртуальних лабораторій.

Підсумовуючи, констатуємо, що проєктування інноваційного, особистісно орієнтованого освітнього середовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії суттєво трансформує професійну мотивацію майбутніх педагогів. Цей процес забезпечує формування ціннісного ставлення до творчої діяльності, залучає студентів до різних видів практики, розвиває здатність до діалогу та стимулює розкриття індивідуального потенціалу через актуалізацію потреби в безперервній самоосвіті.

Позиціонуючи себе як проактивного суб'єкта власного фахового становлення в умовах співпраці з викладачами, майбутній учитель не лише засвоює теоретичні знання й дидактичні методики, а й набуває практичного досвіду партнерської та емпатійної комунікації. Цей інтегрований когнітивно-емоційний досвід постає фундаментальною передумовою для його майбутньої успішної діяльності, спрямованої на своєчасне виявлення, всебічний розвиток та психолого-педагогічний супровід обдарованих учнів.

3. Імплементація інноваційних технологій у систему професійної підготовки майбутніх фахівців.

У практику підготовки студентів до роботи з обдарованими учнями обґрунтовано впровадження комплексу інноваційних технологій: інформаційно-комунікаційних, інтерактивних, ігрових, проєктних, проблемного навчання, розвитку критичного мислення, моделювання ситуацій успіху та діалогічної взаємодії. Зазначений інструментарій спрямований на забезпечення паритетності учасників освітнього процесу та їхньої відкритості до інновацій; нівелювання конкуренції на користь продуктивної командної співпраці; стимулювання пізнавальної автономії, ініціативності й самостійності студентів; розвиток здатності успішно долати професійні труднощі; активізацію процесів генерування оригінальних ідей та їхньої практичної реалізації; чергування колективних і групових форм організації діяльності; зміщення акценту з фіксації фінального результату на цінність самого процесу пошуку.

Провідним напрямом модернізації навчання у вищій школі є інтеграція проєктної технології. Її реалізація дає змогу студентам опанувати практичні навички застосування знань і формує їхню готовність до організації проєктно-дослідницької діяльності обдарованих вихованців. Завдяки залученню до розроблення та реалізації проєктів у майбутніх учителів формується комплекс загальних і фахових компетентностей, зокрема: інформаційно-аналітична, дослідницько-практична, інформаційно-комунікаційна, предметна, педагогічна, методична та комунікативна [11].

Для дослідження вагоме значення мають обґрунтовані в науковій літературі педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до організації проєктної діяльності здобувачів освіти: стимулювання внутрішньої мотивації та розвиток ціннісного ставлення до впровадження проєктних технологій; диверсифікація форм і методів навчання в закладі вищої освіти для поетапного формування готовності студентів до керівництва проєктною діяльністю (шляхом інтеграції відповідної проблематики у навчальні курси); відпрацювання практичних умінь керування дослідницькою та пізнавальною активністю учнів під час безпосереднього залучення студентів до проєктної роботи [81].

У межах цієї підготовки особливу увагу приділено таким змістовим та організаційним аспектам: аналізу фундаментальних категорій теми; вивченню фаз проєктного циклу через групові дискусії; укладанню каталогу потенційних проєктів; дотриманню етапності проєктування; обґрунтуванню критеріїв оцінювання результатів; безпосередньому розробленню життєздатних, практико-орієнтованих і креативних проєктів із належним методичним супроводом та коректним бібліографічним підґрунтям; а також публічному захисту напрацювань з урахуванням переконливості доповіді та реалізації міжпредметних зв’язків [68].

Для нашого дослідження вагоме значення мають вимоги Н. Любчак щодо впровадження проєктної технології у процес підготовки студентів, серед яких виокремлено: вибір актуальної міждисциплінарної та соціально значущої проблематики; прикладну й теоретичну цінність результатів; широке застосування колективних і парних форм взаємодії; чітке структурування змісту проєкту; активне використання науково-дослідницького інструментарію; відповідність складності завдань можливостям студентів, а також високу якість створеного творчого продукту [40].

Підготовку майбутніх учителів до реалізації проєктного підходу варто здійснювати поетапно. Спочатку здобувачі вищої освіти засвоюють

теоретичний базис та наукові засади організації освітнього процесу, які стимулюють активність школярів. Наступним кроком є розробка власних тематичних проєктів під час аудиторних занять; при цьому студенти перевтілюються в учнів, що допомагає їм глибоко осмислити алгоритм проєктування та передбачити можливі труднощі. Завершальним етапом є вихід на педагогічну практику, де майбутні педагоги безпосередньо координують проєктну діяльність обдарованих учнів НУШ, набуваючи практичних компетентностей [9].

Отже, на підставі аналізу психолого-педагогічних джерел та результатів діагностичного зрізу обґрунтовано стратегічні шляхи оптимізації процесу формування готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями. Доведено, що цей процес є цілісним і його успішність залежить від системної взаємодії всіх складників теоретико-методичної підготовки, підкріпленої цілеспрямованим інтегруванням інноваційних організаційних форм та інтерактивних методів навчання в освітнє середовище закладу вищої освіти.

ВИСНОВКИ

Аналіз та систематизація науково-педагогічних напрацювань дозволили деталізувати сутнісний зміст та понятійні межі категорії «обдарованість». «Обдарованість учнів» інтерпретується як рухливе системне утворення, що інтегрує творчі задатки, індивідуальні здібності, особистісні властивості та внутрішні прагнення до самоактуалізації, взаємодія яких за наявності підтримуючого дидактичного середовища забезпечує досягнення дитиною екстраординарних результатів. Внутрішня структура окресленого феномену представлена такими фундаментальними складниками, як «ядро обдарованості» (що охоплює вищі за середньостатистичний рівень загальні або спеціальні здібності), креативність (як здатність до евристичного пошуку й нетривіального розв'язання проблемних завдань), а також стійка спрямованість особистості на конкретну предметну сферу.

З'ясовано теоретичну сутність дефініції «готовність майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями», яку визначено як комплексне особистісно-професійне новоутворення, що інтегрує стійке мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, фундаментальне розуміння теоретичних засад розвитку дитячої обдарованості, а також здатність ефективно проєктувати, реалізовувати та коригувати взаємодію з обдарованими школярами з метою максимального розкриття їхнього творчого потенціалу й індивідуальних здібностей.

Науково обґрунтовано структурну організацію готовності майбутнього педагога до професійної взаємодії з обдарованими учнями. Доведено, що ефективність цього утворення визначається сформованістю таких його базових вимірів:

– мотиваційно-ціннісного (стійкий інтерес до професійної взаємодії з обдарованими дітьми, усвідомлення соціальної та особистісної значущості такої діяльності, сформованість гуманістичної спрямованості, позитивна «Я-

концепція», прагнення до постійного професійно-педагогічного самовдосконалення у цій сфері);

– когнітивного (система фундаментальних психолого-педагогічних, методичних і спеціальних фахових знань про природу, види, критерії та особливості вияву дитячої обдарованості, знання інноваційних технологій, методів і форм навчання та виховання цієї категорії учнів);

– діяльнісно-практичного (комплекс практичних умінь, навичок і способів діяльності, необхідних для своєчасного виявлення, психолого-педагогічного супроводу, проєктування індивідуальних освітніх траєкторій, а також безпосередньої організації евристичної, дослідницької та творчої діяльності обдарованих школярів);

– рефлексивно-оцінного (здатність майбутнього вчителя до аналізу й критичного оцінювання результатів власної професійної діяльності, рефлексії над педагогічними діями, адекватного моніторингу досягнень учнів, уміння оперативно коригувати дидактичну взаємодію на основі самоаналізу.

Досліджено динаміку та специфіку процесу формування готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями, який обґрунтовано як цілісну, етапну систему професійного розвитку студентів у просторі закладів вищої педагогічної освіти, орієнтовану на послідовну актуалізацію їхньої внутрішньої мотивації, збагачення когнітивно-праксиологічного досвіду та шліфування особистісно-професійних якостей. Узагальнено, що функціональне призначення цієї процесуальної системи полягає у вихованні педагога здатного до оперативного виявлення, гнучкого супроводу та пролонгованого розвитку інтелектуально-творчих ресурсів талановитої учнівської молоді.

Диференційовано рівні сформованості готовності майбутніх фахівців до роботи з обдарованими учнями (високий, середній, низький). Встановлено переважання середнього рівня сформованості досліджуваної якості (35,4%) , а також виявлено суттєву частку здобувачів вищої освіти із низькими показниками (31,3%), що свідчить про недостатній ступінь підготовленості

респондентів до самостійного здійснення цієї діяльності та актуалізує потребу в її цілеспрямованій корекції.

За результатами теоретичного пошуку та емпіричного дослідження науково обґрунтовано стратегічні шляхи оптимізації процесу формування готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями: модернізація змістового наповнення базових курсів психолого-педагогічного циклу; проектування креативного, особистісно зорієнтованого освітнього простору на принципах суб'єкт-суб'єктної комунікації між викладачем та студентами; імплементацію інноваційних технологій у систему професійної підготовки майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщенко Н., Ковальов О. Роль інноваційного освітнього простору в процесі конституювання креативної спільноти дослідників (на прикладі міжнародної програми «Філософія для дітей»). *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи.* 2022. №1 (28). С.43–53.

2. Антонова О. Є. Концептуальні теоретичні положення та підходи до вивчення природи обдарованості. Методика розвитку педагогічної обдарованості студентів. *Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 71–102.

3. Антонова О. Є. Основні напрями досліджень вітчизняних дослідників з проблеми обдарованості. *Креативна педагогіка*. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 37–46.

4. Антонова О. Є. Підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями як складова його професійної компетентності. *Вісник Житомир. пед. ун-ту*. 2003. Вип. 12. С. 66–69.

5. Антонова О. Є. Розвиток педагогічної обдарованості майбутнього вчителя як педагогічна проблема. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі*: зб. наукових праць. Рівне: Волинські обереги, 2002. С. 181–185.

6. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2007. 472 с.

7. Антонова О. Є., Бобракова Т. Вивчення стану готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних освітніх технологій:* зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. С.183–187.

8. Антонова О. Є., Клименюк Ю. М. Підготовка майбутнього

вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи: монографія. Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2011. 263 с.

9. Бєляєв С. Б. Підготовка студентів до використання проектної технології. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі.* 2009. №2. С. 31–33. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2009/2/8.pdf (дата звернення: 09.03.2026).

10. Богяну К. О. Методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи: дис… д–ра філософії: 014. Кривий Ріг, 2024. 243 с.

11. Бондар Ю. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до розвитку обдарованості учнів засобами проєктної технології. *Актуальні питання дошкільної та початкової освіти*. 2023. № 3–4 (13–14). С.73–84.

12. Ваколя Т. І. Проблема готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями. *Педагогічні науки: збірник наукових праць.* 2015. №67. С.298–302.

13. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова. Уклад. Загнітко А. П., Щукіна А. І. Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2008. 704 с.

14. Вишківська В. Б., Ілішова О. М., Товстоган В. С. Інклюзивна компетентність суб'єктів освітнього процесу як необхідна умова створення сучасного інформаційно-освітнього середовища. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 49. С.91-95.

15. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Дрогобич: Коло, 2006. 608 с.

16. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. .. доктора пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 572 с. URL: https://uacademic.info/ua/document/0506U000306 (дата звернення: 19.01.2026).

17. Демченко В. Готовність педагогічних кадрів до роботи з

обдарованими школярами та її зв'язок з результативністю їх навчання, виховання і розвитку. *Нова педагогічна думка*. 2008. №2. С.14–26.

18. Демченко О. П. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку соціальної обдарованості дітей у проблемному полі педагогіки вищої школи. *Людинознавчі студії.* 2018. №38. С.116–130.

19. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. Київ: Академія, 2004. 218 с.

20. Дрозденко К. С. Загальна психологія в таблицях і схемах: навч. посібник. Київ: ВД «Професіонал», 2004. 304 с.

21. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики. ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.

22. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*:* монографія. Житомир, ЖДУ ім. І. Франка, 2003. 193 с.

23. Дудорова Л. Ю. Формування готовності майбутніх учителів до організації туристичної діяльності школярів. *Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України»: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології.* 2012. №3 (46) С. 123–129.

24. Желанова В. В. Готовність майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника: сутність та структура. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, (2016). №1 (38). С.123–126.

25. Життєва компетентність особистості: науково-метод. посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ: Богдана, 2003. 520 с.

26. Завгородня Н. М. Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2006. 22 с.

27. Загальна психологія: підручник / за заг. ред. С. Максименко. Вінниця, 2004. 465 с.

28. Зазимко О. В. Психологічні основи ідентифікації технічної

обдарованості в юнацькому віці: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2003. 25 с.

29. Закон України Про професійну (професійно-технічну) освіту зі змінами 2023р. №3025-IX від 10.04.2023 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text (дата звернення: 15.12.2025).

30. Замелюк М. І. Діагностика готовності майбутніх вихователів до професійно-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2015. № 5(36). С.38–41.

31. Замелюк М. І. Психолого-педагогічні погляди на феномен готовності до педагогічної творчості. *Матеріали V Міжнародної наук.-практичної конференції науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми соціальної педагогіки, початкової та дошкільної освіти»*. Вид-ць: ПП Іванюк В. П. 2014. С. 95–99.

32. Кіт Г. Г. Вихователь дитячого навчального закладу як дослідник. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій:* матеріали науково-практичної конференції викладачів і студентів Інституту педагогіки, психології і мистецтв. Вип. 3. Вінниця: Нілан-ЛТД. 2014. С. 159–165.

33. Коваленко В. М. Формування образного мислення в обдарованих учнів основної та старшої школи засобами художньої літератури: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13. 00. 02. Київ, 2004. 22 с.

34. Клопов Р. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій*:* автореф. дис. ….. доктора пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2012. 40 с.

35. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text (дата

звернення: 10.12.2025).

36. Корецька Л. В., Жосан О. Е. Підготовка вчителів до роботи з обдарованими учнями: навч.-метод. посіб. для сист. післядипл. освіти. Кіровоград: Вид-во Кіровоградського обл. інст. післядипл. пед. освіти ім. В.Сухомлинського, 2008. 137 с.

37. Крикун А. Ю. Формування професійної готовності педагогів до роботи з обдарованими дітьми в системі післядипломної педагогічної освіти *Освітологічний дискурс*. 2014. № 1. С. 98–107.

38. Куліш Н. М. Розвиток самосвідомості обдарованих дітей у спільній діяльності: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2003. 20 с.

39. Лодзіньська Е. Особливості роботи вчителя з математично обдарованими учнями 4–8 класів (на матеріалі польської школи): автореф. дис.… канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2001. 19 с.

40. Любчак Н. М. Проектні технології: сутність та особливості використання у навчальному процесі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету.* 2014. №122. С. 144–150.

41. Макрідіна Л. О. Формування у педагогів професійної готовності до роботи з обдарованими дітьми в умовах післядипломної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2007. №4. С.13–25.

42. Макрідіна Л. О., Гура Т. С. Психолого-педагогічні проблеми професійної готовності педагогічних працівників до роботи з обдарованими дітьми. *Актуальні проблеми психології*: *Том 6. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога:* зб. наук. праць /за загальною редакцією С.Д.Максименка. «BONA MENTE», 2002. Вип. 3 (2 частина). С.280–284.

43. Малихіна О. Є. Підготовка майбутніх вчителів до роботи з обдарованими учнями. *Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця*. 2018. С.149–153.

44. Мерва Л. С. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями*:* дис. …канд. пед. наук: 13.00.04.

Тернопіль, 2014 218 с. URL:http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/11105/3/dis_Merva.pdf (дата звернення: 15.11.2025).

45. Мойсеюк Н. Є. Готовність до професійної діяльності: суть і шляхи формування. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* ДОВ: Вінниця. Київ: Вінниця. 2006. Вип. 12. С.364–368.

46. Молнар Т. І. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів. *Науковий вісник Мукачівського державного університету.* 2016. №2(4). С. 28–31.

47. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ: Знання. 1989. 48 с.

48. Музика О. О. Мотивація творчої активності технічно обдарованих підлітків: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2001. 14 с.

49. Музика О. Л. Творчість з позицій суб'єктно-ціннісного аналізу. *Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення освітньої практики в системі післядипломної педагогічної освіти* : наук.-метод. зб. / за ред. М. М. Забродського. Київ–Житомир: ЖОІППО, 2006. С. 118–126.

50. Нечепоренко М. А. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2019. 290 с.

51. Павлютенков Є. М. Моделювання педагогічних процесів. *Управління школою*. Харків, 2007. № 11. С. 4–14.

52. Педагогічні технології: наука – практиці: навч.-метод. щорічник; за ред. С. О. Сисоєвої. Київ: В1ПОЛ, 2002. Вип. 1. 281 с.

53. Петрович О. Б. Формування готовності майбутніх учителів-словесників до організації позакласної роботи з обдарованими учнями: автореф. дис…. канд. пед. наук: 13.00.04. Глухів, 2015. 26 с.

54. Пєхота О. М. Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання:

підготовка вчителя: навч.-метод. посіб. Миколаїв: Іліон, 2007. 272 с.

55. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева [та ін.]; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2003. 240 с.

56. Поберезська Г. Г. Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ. *Технологія і техніка друкарства.* 2017. № 4 (58). С.99–107.

57. Про освіту. Закон України № 2145-VIII. (2017). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 05.04.2026).

58. Про повну загальну середню освіту. Закон України № 463-XI. (2020). URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 05.04.2026).

59. Прокопів Л. М. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина XX ст.): автореф. дис.… канд. пед. наук: 13.00.01. Івано-Франківськ, 2005. 22 с.

60. Ржевський Г. Психологічна готовність магістрів до педагогічної діяльності. *Вісник Київського національно-торговельно-економічного університету.* 2012. №4. С.73–89.

61. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології [досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-понятєвого апарату]: навч.-метод. посібник. Київ: НІКА-ЦЕНТР, 2003. 204 с.

62. Роєнко Л. Педагогічні умови підготовки вчителя до розвитку літературно-творчого потенціалу молодших школярів. *Проблеми підготовки сучасного учителя*. 2023. Вип.2(28). № С.62–67.

63. Романова С. М. Коучинг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Національного авіаційного університету.* Серія: Педагогіка. Психологія. 2010. № 3. С. 83–87.

64. Руда Г. В. Готовність учителя до діяльності з обдарованими учнями. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2017. №6 (61). С.5–9.

65. Руденко Л. С. Формування творчих здібностей учнів 5-9 класів у

позаурочній роботі засобами музичного мистецтва: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2004. 24 с.

66. Русин Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими дітьми в сучасній школі. *Гірська школа українських Карпат.* 2013. №10. С.163–165.

67. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.

68. Солова В. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження проектних технологій у виховну систему школи. *Наукові записки.* 2011. № 3. С. 92–96.

69. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2004. 41 с.

70. Теличко Н. В. Організація навчання обдарованих молодших школярів у США: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Івано-Франківськ, 2005. 21 с.

71. Технології соціальної роботи з обдарованими дітьми. *Соціальна робота: технологічний аспект* / за ред. проф. А. Й. Капської. Київ : ДЦССМ, 2004. С. 301–324.

72. Ткаченко Т. В. Теоретико-методичні основи формування вокальнозвукової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки: автореф. дис…. доктора пед. наук: Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2010. с.

73. Ткачук М. Європейський досвід розвитку обдарованості: історико-педагогічний та компаративний аналіз. *Вісник науки та освіти*. 2026. №1(43). С. 2831–2844. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2831-2844

74. Троцко Г. В., Довженко О. О. Педагогічне спілкування: вчитель-учень (історичний аспект). Харків: ХНПУім. Сковороди, 2005. 208 с.

75. Федоров М. П. Педагогічні умови підготовки студентів до роботи

з обдарованими дітьми: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2000. 21 с.

76. Філософія: підручник / за ред. Г. А. Заїченко. Київ: Вища школа, 1995. 455 с.

77. Цибульська О. В. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання у молодших школярів культури здоров'язбереження: дис… канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2021. 329 с.

78. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія / за ред. Г. В. Терещука. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 304 с.

79. Шемуда М. Професійна підготовка вчителя до роботи з обдарованими дітьми. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2009. № 4. С. 146–149.

80. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 244 с.

81. Шурдук Н. М., Васютіна Т. М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до організації дослідницької діяльності в умовах інтегрованих курсів. *Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи,* матеріали 4-ої науково-практичної інтернет-конференції молодих науковців та студентів 2018. Вип. 5. С. 223–225.

82. Юр'єва К. А. Дослідження готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах політехнічного соціуму. *Гуманізація навчального процесу: збірник наукових праць.* Слов'янськ : СДПУ, 2009. Вип. XLVII. С.145–150.

83. Goals-2000. Educational Program of FEA. US Congress Press, September, 1997.

84. Perkins D. N. The Mind's Best Work. Cambridge, MA: Harvard

University Press, 1981. 332 p

85. Renzulli J. L. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity Conceptions of Giftedness / R. Sternberg, J. Davidson (Ed.). Cambridge, 1986. P. 53–92.

86. Renzulli J. The Enrichment Triad Model: A guide for developing programs for the gifted and talented / J. Renzulli – Wethersfield CT: Creative Learning Press, 1977.

87. Terman L. M. Genetic Studies o Genius (Vol. I). Mental and physical traits of a thousand gifted children. Palo Alto, CA : Stanford University Press.

88. Torrance E. P. Broadening concepts of giftedness in the 70's. in S.A. Kirk & F.E. Lord (eds.), Exceptional Children: Educational Resources and Perspectives. Boston : Houghton Mifflin Co.

89. Torrance E. P. Creative teaching makes a difference / E. P. Torrance// Psychology and education of the gifted / Eds. W. Barbe & J. Renzulli. N.Y. : Irvington Publishers, 1975.

90. Torrance E. P. The Torrance test of creative thinking : norm-technical manual. Bensenville, J. L : Scholastic testing service. Jnc., 1974.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета
для визначення рівня знань студентів з проблеми обдарованості

(Антонова О.Є., Клименюк Ю.М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи: монографія. Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2011. 263 с.)

1. Наскільки знайома вам проблема обдарованості (оцініть себе за 5 шкалою)?
2. Що ви розумієте під поняттям «обдарованість» :

а) це прискорений, високий рівень розвитку певних здібностей;

б) своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності;

в) дуже високий рівень розумового розвитку дитини в якісній своєрідності, самостійності, нестандартності виконання завдань та розумової діяльності загалом;

г) підвищений рівень розвитку однієї чи кількох здібностей людини, на основі яких з'являється можливість досягати високих результатів у соціально значущих видах діяльності;

д) талановитість, наявність внутрішніх умов для видатних досягнень у діяльності;

е) не можу відповісти

3. Розмежуйте значення понять «обдарованість» і «талановитість»:

а) «обдарованість», «талановитість» – тотожні поняття;

б) обдарованість – ступінь вираженості таланту;

в) терміни «обдарований», «талановитий» вживаються як синоніми й відображають рівень вираження здібностей;

г) «обдарованість», «талановитість» – це не одне і те ж;

д) талант – вищий рівень прояву обдарованості;

е) не можу відповісти.

4. Які успадковані анатомо-фізіологічні особливості організму, головним чином його нервової системи і органів чуття, виступають основою для розвитку здібностей:

а) дар;

б)геніальність;

в) задатки;

г) обдарованість;

д) талант;

е) свій варіант _____

5. Поняття «здібності» близьке до поняття «обдарованість» й визначається як:

а)сукупність індивідуально-психологічних особливостей, які є умовою успішного високоякісного виконання людиною діяльності і зумовлюють різницю в динаміці оволодіння потрібними для неї знаннями, вміннями, навичками;

б) особливо сприятливі, внутрішні передумови розвитку;

в) свого роду міра генетично і досвідом обумовлених можливостей людини пристосуватися до життя;

г)комплексне явище психіки людини, яке включає єдність інтелекту, творчості і мотивації;

д) система якостей, які дозволяють людині досягати значних успіхів в оригінальному виконанні певної діяльності;

е) не можу відповісти.

6. Назвіть особливості, що відрізняють обдаровану дитину:

а) самостійність;

б) логічне мислення;

в) креативність;

г) уміння вчитися;

д) працьовитість;

е) свій варіант _____

7. За якими ознаками, на Вашу думку, може ховатися обдарованість:

а) швидкість і оригінальність вербальних (словесних) асоціацій;

б) наполегливість у розв’язанні поставлених перед ними завдань;

в) задоволення від процесу навчання;

г) вміння критично розглядати дійсність і прагнення проникнути в суть речей та явищ;

д) вміння бачити незвичайне у звичайному, по-новому сприймати звичайне;

е) свій варіант відповіді _____

8. Вкажіть типові особливості поведінки обдарованої дитини:

а) ставлять високі вимоги до себе;

б) дуже активні й завжди чимось зайняті;

в) життєрадісні;

г) мають почуття гумору;

д) перебільшені почуття страху, емоційна залежність;

е) свій варіант відповіді----------

9. У чому, на Вашу думку, полягає відмінність між обдарованими учнями та відмінниками? Обдарований учень:

а) створює проекти;

б) висловлює цікаві думки та ідеї;

в) більше до вподоби компанія дорослих;

г) виконує домашні завдання;

д) проводить час з однолітками;

е) не можу відповісти.

10. До ранніх виявів обдарованості дитини належать:

а) інтенсивний розвиток мовлення;

б) допитливість, прагнення до експериментування;

в) потужна енергійність, значна фізична, розумова і пізнавальна активність;

г) легке і швидке засвоювання та використання нової інформації; д) порівняно низькі втомлюваність і потреба у відпочинку;

е) не можу відповісти.

11. Які сучасні технології (форми, методи, прийоми навчання) використовують у роботі з обдарованими дітьми?

а) виконання практичних робіт;

б) метод взаємоперевірки учнів;

в) лекційно-семінарська форма;

г) уроки-консультації;

д) різнорівневий індивідуальний підхід;

е) свій варіант відповіді _____

12. Які типи обдарованості Вам відомі?

а) музична, образотворча, сценічна?

б) соціальна (лідерська), психомоторна (спортивна);

в) академічна, інтелектуальна, творча;

г) обов'язкова, постійна, тимчасова;

д) особлива, виняткова, індивідуальна;

е) не можу відповісти.

13. Назвіть основні проблеми обдарованих дітей, які необхідно враховувати під час роботи з такими учнями:

а) конформність;

б) прагнення досконалості, відчуття незадоволення;

в) негативне ставлення до школи;

г) невідповідність між фізичним, інтелектуальним та соціальним розвитком;

д) потреба у захисті;

е) не можу відповісти.

14. Висловіть та обґрунтуйте своє ставлення до тези: «Будь-яка дитина є або може бути обдарованою за умови спеціально організованого педагогічного впливу».

Додаток Б

Методика, спрямована на виявлення домінуючого виду мотивації вибору професії

(Мищишин М. М. Соціально-психологічний образ успішного фахівця як чинник професіоналізації студентської молоді : дис. … канд. психол. наук : 19.00.05. Львів, 2016. 260 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/166026/3/Dis_Myshchyshyn.pdf.)

Інструкція: нижче наведено твердження, що характеризують професію. Прочитайте й дайте оцінку, наскільки кожне з них вплинуло на ваш вибір професії: 5 – дуже сильно вплинуло, 4 – сильно, 3 – середньо, 2 – слабко, 1 – не вплинуло.

Мотиви вибору професії					
Вимагає спілкування з різними людьми					
Відповідає моїм здібностям					
Сприяє розумовому й фізичному розвитку					
Є привабливою					
Дає великі можливості проявити творчість					
СУМА 1					
Подобається батькам					
Єдина можлива за обставин, що склалися					
Вважається престижною					
Дає змогу обмежитися наявним обладнанням					
Вибрана моїми друзями					
СУМА 2					
Дуже подібна до улюбленого шкільного предмета					
Дає змогу використовувати професійні вміння поза роботою					
Є високооплачуваною					
Дає змогу працювати близько біля дому					
Вимагає переїзду на нове місце проживання					
СУМА 3					
Дає можливості для зростання професійної майстерності					
Дає можливість бути корисним людям					
Дає змогу реалізувати здібності до керуючої роботи					
Передбачає велике відчуття відповідальності					
Дає змогу одразу отримати результат праці					

для інших					
СУМА 4					

Умовні позначення:

- **Сума 1 «І»** – внутрішні, індивідуально значущі мотиви.
- **Сума 2 «-»** – зовнішні негативні мотиви.
- **Сума 3 «+»** – зовнішні позитивні мотиви.
- **Сума 4 «С»** – внутрішні соціально значущі мотиви.

Максимальна сума вказує на переважаючий вид мотивації. Перевага внутрішніх мотивів і

позитивної зовнішньої мотивації є найбільш ефективними з погляду задоволення працею та її результативністю

Додаток В

Визначення схильності майбутнього вчителя до роботи з обдарованими дітьми

(Антонова О.Є., Клименюк Ю.М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи: монографія. Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2011. 263 с.)

1. Чи відчуваєте ви бажання зайнятися вивченням особливостей неординарних особистостей?

а) так, це мене приваблює;

б) ні, мене це не приваблює;

в) все залежить від затребуваності таких людей у суспільстві.

2. Вам часто доводиться займатися пошуком нових методів розвитку здібностей дітей? Чи відчуваєте ви задоволення при цьому?

а) так;

б) задовольняюся лише тим, що є;

в) ні, тому що вважаю слабкою систему стимулювання.

3. Чи вважаєте ви, що сучасні форми й методи роботи з обдарованими дітьми можуть бути поліпшені?

а) так;

б) ні, вони і так досить гарні;

в) так, у деяких випадках, але при сучасному стані школи — не дуже.

4. Чи впевнені ви, що самі можете брати участь у роботі з обдарованими дітьми?

а) так, у більшості випадків;

б) ні;

в) так, у деяких випадках.

5.Чи вважаєте Ви себе обдарованою особистістю?

6.Які здібності у вас розвинені найкраще?

Обробка результатів дозволяє виявити недоліки у підготовці студентів до відповідної роботи.

49 і більше балів. Маєте велику схильність до роботи з обдарованими дітьми. У вас є для цього потенційні можливості. Ви здатні стимулювати творчу активність, підтримувати різні види творчої діяльності учнів.

Від 24 до 48 балів. У вас є схильності до роботи з обдарованими дітьми, але вони вимагають розвитку ресурсів і активного саморегулювання в інтелектуальному процесі. Вам необхідний правильний вибір об’єкта спрямованості творчого інтересу учнів.

25 і менше балів. Схильностей до роботи з обдарованими дітьми, звичайно, обмаль. Великою мірою ви самі не проявляєте до цього «особливої запопадливості». Але при відповідній мобілізації духовних сил, віри в себе, кропіткій роботі зможете досягти багато чого у вирішенні цієї проблеми.

Додаток Г

Результати опитування студентів щодо якостей, необхідних учителю для роботи з обдарованими учнями

№ / п	Якості	Кількість респондентів / %
1.	Глибокі знання зі свого предмета, любов до нього.	44 (44,9 %);
2.	Ерудованість, високий інтелектуальний розвиток, компетентність, начитаність.	25 (25,5%);
3.	Здатність вчителя враховувати вікові та індивідуальні особливості дитини.	23 (23,5 %).
4.	Високий професіоналізм та кваліфікація.	20 (20,4%),
5.	Бажання знайти таких дітей, працювати з ними.	15 (15,3 %),
6.	Тактовність, інтелігентність, шляхетність, повага до думки інших.	15 (15,3 %),
7.	Уміння зацікавити своїм предметом, надихнути, створити умови для реалізації здібностей учня і спрямувати на самоосвіту.	15 (15,3 %),
8.	Знання і володіння конкретними методиками викладання матеріалу.	13 (13,2 %)
9.	Знання з педагогіки; психологічних і вікових особливостей дітей.	13 (13,2 %)
10.	Істинна зацікавленість у своїй роботі, у досягненні результату.	12 (12,2%)
11.	Гуманізм, доброта, щирість.	11 (11,2%)
12.	Наполегливість.	11 (11,2%)
13.	Любов до дітей.	9 (9,2%)
14.	Прагнення до самовдосконалення, самоосвіта.	9 (9,2%)
15.	Творчий підхід до своєї діяльності.	9 (9,2%)

16.	Обізнаність з новими технологіями, методиками викладання; використання їх на практиці.	9 (9,2%)
17.	Авторитет.	8 (8,2%)
18.	Уміння знайти спільну мову з учнем, взаєморозуміння, співпраця.	8 (8,2%)
19.	Комунікабельність,артистизм,почуттягумору,оптимізм.	8 (8,2%)
20.	Активність, працелюбність.	7 (7,1%)
21.	Відповідальність.	4 (4,1%)
22.	Наявність власних обдарувань, здатність до творчості.	4 (4,1%)
23.	Необхідність матеріальної зацікавленості.	4 (4,1%)
24.	Впевненість у собі.	3 (3,1%)
25.	Наявність вільного часу.	3 (3,1%)
26.	Досвід, у тому числі й життєвий.	3 (3,1%)