

на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 спец. “Теорія і методика професійної освіти” / Н.І. Бойко. – К., 2008. – 23 с.

2. Гендина Н.И. Информационная культура, творчество и креативность выпускника высшей школы в контексте проблем развития человеческого капитала информационного общества (ч. I) / Н.И. Гендина // Информационное общество / Институт развития информационного общ-ва. – 2008. – № 5–6. – С. 78–83.

3. Заскалета С.Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 спец. “Теорія і методика професійної освіти” / С.Г. Заскалета. – К., 2000. – 19 с.

4. Захарова И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : 13.00.01 спец. “Общая педагогика и история педагогики” / И.Г. Захарова. – Тюмень, 2003. – 46 с.

5. Костишина Г.І. Формування навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 спец. “Теорія і методика професійної освіти” / Г.І. Костишина. – Т., 2003. – 20 с.

6. Кустовський С.М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 спец. “Теорія і методика професійної освіти” / С.М. Кустовський. – Вінниця, 2005. – 255 с.

7. Савчук Л.О. Формування інформаційної складової фахової підготовки майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 спец. “Теорія і методика професійної освіти” / Л.О. Савчук. – Т., 2009. – 20 с.

БОЧАРОВА О.А.

## РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Життєвий досвід свідчить, що роль родини у формуванні здібностей дитини є дуже важливою, оскільки саме родинне оточення надає дитині всі умови для розвитку її здібностей. Однак настає такий момент, коли дитина йде до школи й у її житті з'являються вчителі, які будуть поруч з нею протягом наступних кількох років. Крім підтримки в школі, дитина знаходить нові сфери захоплення та інтересів, знайомиться з новими людьми, опановує нові галузі діяльності.

Освітні цілі стають головними вимогами в педагогічній діяльності. Окреслення нових завдань приводить до того, що вони стають обов'язками вчителів. У польському освітньому праві чітко визначено завдання вчителя з розвитку здібностей учнів, тому їх реалізація залежить від знань, компетенцій і мотивації вчителя.

**Мета статті** – розкрити роль учителя в навчанні й вихованні обдарованої особистості.

Розглядаючи основні аспекти дидактики творчості, польська дослідниця Д. Екерт-Олдройд увела в обіг таке поняття, як “педевтологія творчості” [4, с. 305]. Підтримуючу цю ідею, інша польська дослідниця Т. Гіза, запропонувала аналогічний термін “педевтологія здібностей”. Таке форму-

лювання має на меті узагальнити думку науковців, батьків, учнів про професію вчителя, а особливо представників, котрі працюють з обдарованими учнями. “Педевтологія” має свої питання, а саме: хто є / стає вчителем обдарованих учнів, як підготувати вчителя до роботи з обдарованими дітьми, якими компетенціями вони мають володіти, які мають цілі, у чому полягає ефективність праці та з якими труднощами вони стикаються у процесі роботи [5, с. 301].

Т. Гіза зазначає, що є лише одна відповідь: з обдарованими дітьми працюють учителі, які наділені особливими професійними й особистісними якостями.

У польському педагогічному словнику можна знайти таке визначення: учитель – особа, яка навчає інших, надаючи інформацію, вводячи у світ цінностей і формуючи компетенції й уміння впродовж усього життя. Сучасний учитель – це професіонал, підготовлений мериторично, педагогічно, психологічно та методично. Згідно з польським Законом “Про освіту” від 1991 р. та Картою вчителя, до цієї професійної групи належать також вихователі та інші педагогічні працівники шкіл або інших навчальних закладів, установ з удосконалення знань учителів [2, с. 548].

Проаналізувавши польські освітні розпорядження, треба відзначити, що в них чітко прописано, що кожен учитель є вчителем обдарованих дітей. Розпорядження Міністра національної освіти “Про програмні положення дошкільного виховання та навчання учнів у всіх типах шкіл” від 23.12.2008 р. зобов’язує всіх учителів до виконання певних дій, спрямованих на виявлення здібностей обдарованих дітей, їх розвиток і створення умов для їх презентації. У широкому значенні термін “учитель обдарованого учня” означає невелику, але специфічну професійну групу учителів, які, крім виконання своїх обов’язків, розвивають і підтримують талановитих дітей.

Для визначення обдарованого учня польські дослідники застосовують такі концепції:

– психологічну: традиційно обдарований учень розглядається як такий, що володіє видатними інтелектуальними здібностями. Цю характеристику зазвичай доповнює діагностика особистісних якостей (мотивація та темперамент);

– педагогічну: обдарований учень – особистість, яка має високі шкільні оцінки й високі результати в конкурсах та олімпіадах;

– педагогічно-психологічну: до характеристики якостей обдарованого учня додається характеристика мотивації й соціального функціонування.

У польській педагогіці вже багато років використовується дефініція обдарованого учня Т. Левовицького.

На думку науковця, обдарований учень характеризується:

- 1) високим рівнем загальних здібностей, інтелектом (IQ – 120 і вище);
- 2) високим рівнем спеціальних здібностей;
- 3) високими досягненнями або можливостями таких досягнень у науці або інших сферах діяльності цінних для суспільства;

4) оригінальними та творчими досягненнями або можливостями до таких [7, с. 52].

Крім зазначених вище якостей, обдаровані учні відрізняються специфічними особистісними рисами, які допомагають учителю виявити та розвинути їх. Однак, як зазначає дослідник, не в усіх учнів ці чотири риси виявляються одночасно. Кожна з них може виявлятися в конкретних досягненнях (досягнення є показниками здібностей) або як можливість для досягнення успіху (потенційні досягнення) [7, с. 47].

Підсумовуючи, автор надає таке визначення: “Обдаровані діти характеризуються високим рівнем загальних здібностей до навчання, спеціальними здібностями, відрізняються високими досягненнями, або можливостями до таких у різних сферах діяльності” [7, с. 48].

Отже, повертаючись до основної проблеми, можна зауважити, що вчитель обдарованого учня – це той, хто працює з конкретною групою дітей, які відрізняються особливими здібностями та значними досягненнями. Оскільки вчителю дуже складно виявити дитину, яка має здібності до досягнень, то вчителі виявляють їх за такими критеріями: предмети навчання, творче мислення, творча діяльність, спортивна діяльність, соціальна активність.

Таким чином, учні, які досягають успіхів у конкурсах, олімпіадах, мають високі оцінки з предметів, у зовнішніх іспитах, виграють спортивні змагання, можуть бути віднесені до категорії обдарованих. Зрозуміло, що застосування цих критеріїв у виявленні обдарованих дітей стосується лише 3–5% школярів [3, с. 14–15]. Отже, вони можуть бути адекватно оцінені своїми вчителями.

Егалітарна концепція, прийнята в ряді країн ЄС і в деяких штатах США, збільшує кількість обдарованих дітей від 25 до 30% [9, с. 36]. Тому, коли цей критерій збільшується, то також зростає кількість учителів, які працюють з ними. До цієї групи входять шкільні вчителі, університетські викладачі, позашкільний штат персоналу освітніх установ, здатних дбати про обдарованих дітей, співробітники фондів підтримки талантів, спортивні тренери, опікуни учнів, які працюють за індивідуальною програмою.

Статистичні дані свідчать, що, наприклад, кількість переможців та фіналістів предметних олімпіад і лауреатів предметних конкурсів польських регіонального та воєводського рівнів, які були звільнені від гімназійного іспиту в 2010 р., становлять 3423 особи [13].

Деякі інші результати мають польські учні в зовнішніх тестах. Іспити є єдиними для всіх учнів, і тому можна вважати, що учні, які досягли кращих результатів, є здібними (зазвичай у галузі шкільних предметів). За даними Центральної екзаменаційної комісії (ЦЕК), у 2006 р. 5498 польських учнів отримали максимальні оцінки.

Якщо за показник взяти результати міжнародного порівняльного дослідження, то відсоток польських учнів, які мають високі оцінки, є низьким. У 1997 р. була заснована PISA (Programme for International Student Assessment) –

Міжнародна програма оцінювання знань учнів, яка оцінює “грамотність” 15-річних учнів, а саме: здатність застосовувати набуті знання та навички, аналізувати, узагальнювати, приймати рішення в різних ситуаціях.

Представники PISA оцінюють знання учнів у трьох напрямках: читання та інтерпретація (навички читання), математика (математична грамотність) і дослідження в науці (наукова грамотність). Випробування знань проводиться кожні три роки, починаючи з 2000 р. Особливий акцент робиться на вивченні одного напрямку: у 2000 р. – читання та інтерпретація, у 2003 р. – математика, у 2006 р. – природничі науки [14].

Порівняльні дані результатів польських учнів середніх шкіл з результатами їхніх однолітків з інших країн PISA свідчили, що польська школа орієнтована на середнього учня, середні результати та середні вимоги. У доповіді польських авторів за 2009 р. містилась така інформація: “До найбільших успіхів польської школи в останнє десятиліття можна зарахувати значне зниження відсотка учнів, які мають низькі результати знань. Цей показник є моніторингом якості освіти в країнах Європейського Союзу. Такі непогані показники пов’язані з тим, що в країні дуже мало учнів з низьким рівнем знань, однак він є низьким порівняно з іншими країнами” [16].

Учнів з гарним і дуже гарним рівнем (5 або 6 балів) у Польщі менше, ніж у більшості країн, що беруть участь у дослідженні [16]. Найвищий рівень знань мають учні Фінляндії. Порівняльне дослідження досягнень польських і фінських учнів свідчить, що рівень знань польських учнів у читанні та інтерпретації дорівнює 7%, тоді як фіни мають у два рази вище, з математики в Польщі – 10%, а у Фінляндії 22%, у природничих науках – у Польщі учні мають менше ніж 8%, а у Фінляндії – більше ніж 18% [16].

Автори Рапорту дійшли висновку, що Польща змогла вирішити проблеми слабких учнів, але все більш і більш помітним стає зменшення відсотка рівня знань сильних учнів, порівняно з більшістю розвинутих країн. Це стосується всіх трьох сфер випробувань. Польські науковці ці низькі показники пов’язують з низькою активністю шкіл, слабкою зацікавленістю адміністрації та вчителів [16].

Як зазначає Т. Гіза, такий стан речей свідчить про непрофесіоналізм і низьку компетенцію вчителів, особливо тих, хто працює з обдарованими учнями. Однак визначити риси, які необхідні аби скласти реєстр учительських компетенцій, необхідних у роботі з обдарованими учнями, практично неможливо.

Основне завдання вчителя у сфері підтримки здібностей учнів визначено в концепції “високого професіоналізму”.

Ця концепція включає такі завдання для вчителів:

- діагностика та моніторинг розвитку здібностей учнів;
- вимірювання індивідуального прогресу;
- виявлення здібностей і специфічних потреб учня;
- розробка очікувань згідно з учнівськими можливостями, які розвиваються;
- застосування різних методів у навчанні обдарованих учнів;

– складання спеціальних навчально-методичних матеріалів [8, с. 48].

Учитель – професіонал, здатний поєднувати вміння та навички з професійними знаннями, моральною свідомістю, особистісними рисами, які характеризують індивідуальний стиль роботи. Ці риси свідчать про професійні компетентності вчителя.

Категорію “глобального професіоналізму” як рису, що характеризує вчителя обдарованого учня, назвала О. Болдуїн. Авторка має на увазі поєднання досконалих знань предмета, що викладається, з психологічними знаннями про індивідуальні особливості учнів. На її думку, вчительська пристрасть і відданість справі може згодом вплинути на діяльність учня [8, с. 59].

Польський науковець, дослідник творчості А. Горальський назвав такі компетенції обдарованих учителів:

- знання про виховні ситуації;
- розвиток інтуїції та передбачення виховних ситуацій;
- ефективність у діях і рішучість у розв’язанні проблем;
- добрі відносини з учнями.

Завданнями вчителя є:

- формування уявлення про необхідність створення еліт;
- підтримка здібностей дітей;
- формування в обдарованих учнів компетенцій до пізнавальних мотивів;
- формування уявлень про необхідність самостійного вирішення проблем;
- формування в обдарованих учнів почуття обов’язку;
- формування стійкості на перешкоди в досягненні мети [6].

Центральною фігурою в педагогіці здібностей і творчості, на думку А. Горальського, є педагог-майстер. Оскільки є небагато майстрів, а шлях до досягнення цього статусу довгий і різнорівневий, функції майстра можуть “замінити” спеціально підібрані для учнів завдання.

Теоретик і практик, засновник першої австрійської школи для обдарованих учнів, А. Салхер зазначив: “Талановитий учень не має потреби ні в гарних школах, ні мудрій освітній політиці. Він просто потребує трохи вдачі. І якщо йому пощастить, навіть у найгіршій школі він зустрінє компетентного вчителя, то з нього виросте обдарована, а й може щаслива людина” [17, с. 225].

Поняття “гарний учитель” характеризує “модель учителя обдарованого учня”. У сфері педагогіки здібностей і творчості існують дві моделі вчителів. За В. Лімонт, до них належать: учитель-майстер і вчитель-наставник (ментор) [17, с. 45].

Модель учитель-майстер інтерпретується по-різному. Вдалиий образ подав у своїй концепції А. Горальський: “Стосунки вчителя-майстра з учнями будуються на власному прикладі. Тільки справжній майстер володіє такими якостями, як: опіка, послідовність, гнучкість, взаємодоповнюваність, специфіка, ефективність у роботі”.

Однак емпіричні дані польських дослідників свідчать, що на практиці відносини “учень – майстер” зустрічаються у виняткових випадках.

У П. Торранса зустрічається термін “учитель-наставник (ментор)”, який відіграє ключову роль у розвитку мотивації учнів. Ментор може надихнути дитину до реалізації власного бачення ідеї й повного використання здібностей. На думку науковця, наставник – це людина-господар, гарний радник, який поділяє дитячі інтереси та пристрасті.

Інший вид досліджень представив професор, ректор Варшавської педагогічної академії, Я. Лашик. У випадку, коли учні хочуть бути об’єктивно оціненими, вони очікують від учителя партнерства, розуміння та визнання власних індивідуальних потреб і можливостей. Вони потребують майстра, від спілкування з яким можна “перейняти” те, про що ми можемо дізнатися лише від прямого контакту в поєднанні з емоційною близькістю.

Для виявлення та розвитку здібностей учнів недостатньо знань лише одного вчителя, оскільки з дорослішанням дитини цей обсяг виявляється замалим. Якісні дослідження, проведені Б. Блумом серед 120 успішних видатних молодих людей, довели, що їх батьки присвячували своїм дітям багато часу, енергії та надавали суттєву фінансову підтримку. Вони самі були працьовиті й того самого вимагали від дітей. Успіх учня є результатом захоплень батьків і дітей, а також участі кваліфікованих учителів [3, с. 32–34]. Таким чином, дослідник вказав на важливість ролі вчителя в розвитку здібностей і захоплень дитини.

Б. Блум виділив три типи вчителів обдарованих учнів:

*Перший* – як правило, звичайний шкільний учитель з найближчої школи. Його компетенції через деякий час виявляються недостатніми, але він відіграє значну роль у житті дитини. Такий учитель стимулює дитину до роботи, викликає ентузіазм, позитивні форми мотивації (внутрішні, хоча й під впливом нагород і похвал) спонукають дитину до напруженої діяльності та прагнень.

*Другий* – фахівець у своїй галузі, він навчає учнів техніки, суворий та вимагає підпорядкування.

*Третій* – майстер-учитель. Таких дуже мало. Він відкриває двері до успіху, але вимагає активної участі дітей (і фінансової підтримки батьків). Як зазначив Б. Блум, більшість нобелівських лауреатів вчилися в лауреатів Нобелівської премії [3, с. 33].

Дослідження, проведені польською дослідницею Т. Гізою серед обдарованих дітей, дали таку картину: 93,3% респондентів вказали, що для них важливими є комунікаційні компетенції вчителів; для 76,4% це дидактичні уміння; 65,8% учнів очікують від своїх учителів справедливих оцінок; 36,9% – знань [5, с. 220].

Таким чином, головним для більшості обдарованих дітей є міжособистісні стосунки з учителями. Вважається, що найбільш ефективним видом підтримки обдарованих дітей є налагоджені відносини з учителем. Такий вибір свідчить про те, що для одних учнів і їх батьків важливими є гарні стосунки з учителями, для інших, меншої частини, – професійні компетенції [5, с. 225].

Як зазначає Т. Гіза, дитяча оцінка роботи вчителя, безсумнівно, пов'язана з її самопочуттям в школі.

Отже, спираючись на типологію Б. Блума, можна зробити висновок, що досліджені учні, унаслідок свого віку та розвитку можливостей (учні гімназії, ліцею) потребують учителя, який розширює коло інтересів і мотивації, що є можливим лише в тісному контакті з ним. Невелика група хоче бачити вчителя – експерта з предмета, гарного техника, від якого учні вимагають знань і компетенцій.

Про специфіку роботи з обдарованими учнями свідчать рекомендаційні вказівки для вчителів. А. Горальський сформулював “Десять заповідей для майстра”:

1. Люби те, що робиш!
2. Досягай у своїй професії майстерності та будь взірцем для інших.
3. Умій навчати та пам'ятай, що добрий (іноді кращий) спосіб дізнатися що-небудь – це відкрити самого себе.
4. Читай по дитячих обличчях і душах, умій побачити їхні сподівання, проблеми та труднощі, умій поставити себе на місце інших.
5. Віддавай дітям свої знання, уміння та навички, вчи їх творчо мислити, виховуй звичку працювати методично.
6. Навчай дітей уміння здогадуватися, мистецтву вдалих ідей.
7. Привчай дітей перевіряти власні результати, своєї команди.
8. Звертай увагу дітей на ті особливості завдань, які можуть їм допомогти у вирішенні інших.
9. Не розкривай увесь секрет одразу. Нехай кожен учень знайде сам відповідь.
10. Пропонуй, керуй, давай поради і ніколи не зупиняйся! [6, с. 7–8].

Дещо інші рекомендації сформулював для вчителів математики Дж. Пойа у “Десяти заповідях для вчителя математики”:

1. Будьте зацікавленими у своєму предметі.
2. Знайте свій предмет.
3. Знайте, що найкращий спосіб дізнатися щось нове – це відкрити самого себе.
4. Намагайтесь побачити по обличчю учнів їхні потреби й труднощі, вмійте поставити себе на їхнє місце.
5. Надавайте учням не лише інформацію, а й уміння, навички методичної роботи.
6. Нехай учні навчаються здогадуватися.
7. Нехай вони вчаться доводити та аргументувати.
8. Звертайте увагу на ті особливості завдань, які можуть їм допомогти у вирішенні інших.
9. Не розкривайте увесь секрет одразу – нехай думають, нехай знаходять відповідь.
10. Пропонуйте, але не нав'язуйте своєї думки [15].

А. Новіцкі, описуючи спосіб роботи К. Твардовського зі студентами-філософами, пише про ступеневий відбір кандидатів на заняття в майстер-

класах. Працювати з видатним педагогом мали можливість найкращі, які погодилися із суворими умовами співпраці. Не лише високі оцінки, отримані під час колоквиумів і лекцій, були запорукою успіху. Перед тим, як їх прийняти, К. Твардовський перевіряв стан загальних знань, про що свідчать дані, які збереглися в архівах Першої світової війни, та картки з іменами й прізвищами, національністю, назвою школи, яку закінчив кандидат. Для того, щоб довести рівень своїх знань, студент мав відповісти на такі запитання:

1. Яким чином виробляється електроенергія для переміщення трамваю?
2. У які часи жив і хто такий Шекспір?
3. Між ким і де відбулася битва, у якій знайшов смерті Ю. Понятовський?
4. Яке місто лежить вище над рівнем моря: Краків чи Варшава?
5. Яка етимологія слова “кінематографія”?
6. Коли жив Коперник?
7. Яка країна є батьківщиною грецького стилю?
8. Що таке логарифм?
9. У чому відмінність між кримінальним та цивільним судом?
10. Чи птахи належать до хребетних?

На окремому аркуші студенти зазначали, де вивчали логіку, скільки годин на тиждень, хто їх навчав логіки, за якими підручниками навчалися, хто був їх керівником, які мали оцінки.

Отже, головним питанням, що турбує науковців, є підготовка вчителя до роботи з обдарованими учнями. Відправною точкою є аналіз стандартів підготовки вчителів і педагогів [12].

Аналіз освітніх стандартів, опублікований Головною радою вищого шкільництва в лютому 2007 р., свідчив про таке.

На напрямі підготовки “*Спеціальна педагогіка*” передбачено вивчення здібностей як індивідуальних якостей дитини, зокрема темпераменту, інтересів й інтелекту. У ході навчання особлива увага приділяється вивченню творчих здібностей в осіб з обмеженими можливостями.

На напрямі підготовки “*Артистична освіта*” в галузі мистецтва передбачено вивчення художньої творчості, у результаті чого студенти набувають знань “ролі психології в художній творчості”.

На напрямках “*Педагогіка*”, “*Наука про родину*”, “*Художня освіта в галузі музичного мистецтва*” і “*Технічно-інформаційна освіта*” особливості обдарованих учнів не розглядаються, а увага приділяється вивченню питання дитячих розладів.

Далі в освітніх стандартах проаналізовані вимоги до професійної діяльності вчителя. Її зміст включає вивчення педагогічно-психологічних дисциплін, дидактики предмета, що відповідає основній / додатковій спеціальності.

Основними вимогами до кваліфікації випускника є: виявити пізнавальні інтереси учнів; заохочувати учнів у виборі методів навчання і ресурсів навчання; уміти індивідуалізувати навчальний процес; бути для

учнів керівником і радником як у процесі навчання, так і в процесі роботи над собою.

Питання здібностей не включено до стандартів освіти як обов'язкові. Під час академічної практики ці питання університети намагаються вирішувати самостійно. На сьогодні педагогів здібностей готують в Академії спеціальної педагогіки в м. Варшава. На напрямі “Педагогіка” викладають психопедагогіку креативності, на “Спеціальній педагогіці” – педагогіку здібностей і інформатику.

Питання підготовки вчителів для обдарованих учнів є важливим завданням для країн ЄС. Чіткі принципи вирішення цієї проблеми простежуються в Німеччині, Великобританії та Угорщині. Вчителі мають можливість брати участь у європейських післядипломних дослідженнях, організованих спільно з Європейською асоціацією видатних здібностей (ЕХА), різних проектах, що фінансуються Європейським союзом. У США для вчителів існує ряд пропозицій від університетів та інтеграційних центрів педагогіки здібностей [9, с. 34].

Післядипломні студії, що стосуються підготовки вчителів для роботи з обдарованими учнями, також організовані в Польщі. Найбільші успіхи мають Університет Миколи Коперника (м. Торунь) та Спеціальна педагогічна академія (м. Варшава).

“Якість” роботи вчителя є похідною його самоосвіти, перепідготовки та вдосконалення. Емпіричні дослідження доводять, що зазвичай учителі обирають прості форми та методи навчання.

Під час роботи з обдарованими учнями в учителя виникає багато проблем. Т. Гіза наголошує на двох: мотивація педагогів до роботи з обдарованими та етика роботи з талановитими дітьми.

Для вчителів, які працюють з талановитими дітьми, немає однозначної підтримки, як і процедур для заохочення й винагород. Розпорядження Міністра національної освіти “Про досягнення кар’єрного зростання вчителів” від 01.12.2004 р. не передбачає процедури нагород для вчителя обдарованих учнів.

У розпорядженнях Міністра національної освіти передбачені мотиваційні нагороди і стимули за видатні досягнення учнів. Успіх учнів є оцінкою їх учителів. Однак, як зауважує Т. Гіза, оскільки механізми конкуренції з кожним роком збільшуються, іноді така конкуренція призводить до “експлуатації” обдарованих.

Про важливість винагород учителів, обдарованих і талановитих учнів свідчать емпіричні дані. П. Члешинський, досліджуючи результати зовнішніх іспитів у 2002–2004 рр., заявив, що “найбільші успіхи учнів простежуються у разі отримання вчителями винагород ... Гнучкість у визначенні фінансових умов означає збільшення можливостей для залучення до роботи висококваліфікованих кадрів” [18, с. 66]. Позитивна кореляція між рівнем середньої заробітної плати вчителів і їх продуктивністю пов'язана з результатами шкільних іспитів й тестів.

Не можна не зазначити, що в роботі з обдарованими дітьми в учителів спостерігається “професійне вигорання”, оскільки вони завжди очікують від цієї категорії дітей більш високих досягнень, ніж від звичайних. Успіх (перемога дитини в конкурсі, високі результати у зовнішніх іспитах) є джерелом позитивних емоцій учителя в подальшій роботі. Але рано чи пізно вчителі досягають своєї межі. Це може призвести, згідно з Ф. Марйо, до одержимого впливу на іншу людину. Віра в можливості дитини, її сили має йти поряд зі згодою на поразки та “здатністю приймати негативний досвід” [10, с. 27].

Синдром вигорання впливає як на вчителів, так і на батьків дитини, оскільки вони завжди поряд зі своїми дітьми. Є навіть такі, які надмірно втручаються в їх розвиток і кар’єру.

**Висновки.** Отже, учитель не повинен ідентифікувати свої здібності з досягненнями учнів. На практиці цього важко досягти, оскільки оцінка потреб іншої людини створює безліч етичних і моральних перешкод. Насамперед, це стосується обдарованих дітей, тому що майже завжди існує конфлікт інтересів між професійною оцінкою потреб інших людей і фінансовими можливостями батьків.

### **Література**

1. Banach Cz. Nauczyciel, w: Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, t. III. Pod red. T. Pilcha. Warszawa, 2004. – 301 s.
2. Banach Cz. Pedeutologia, w: Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, t. IV, pod red. T. Pilcha, Warszawa, 2005. – 548 s.
3. Eby Judy W.: Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży / Judy W. Eby, Joan F. Smutny; Krzysztof Konarzewski. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998. – 213 s.
4. Ekiert-Oldroyd D. Pedeutologiczne konteksty dydaktyki twórczości i ich pragmatyczne implikacje (pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości), w: Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania, pod red. K.J. Szmida, Kraków, 2003.
5. Giza T. Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole. – Kielce. Wydaw. Akademii Świętokrzyskiej, 2006. 359 s.
6. Góralski Andrzej. Pedagogika zdolności // W: Szkice do pedagogiki zdolności / pod redakcją Andrzeja Góralskiego. – Warszawa: Wydaw. Nauk. SCHOLAR, 1996. – S. 7–9.
7. Lewowicki T. Kształcenie uczniów zdolnych / Tadeusz Lewowicki. – Warszawa: WSiP, 1980. – 173 s.
8. Limont W. Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować. Wydawca: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005. – 317 s.
9. Limont Wiesława, Cieślukowska J. Czy potrzebna jest pedagogika zdolności? // Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych / red. Wiesława Limont. – Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, 2004, s. 31–63.
10. Meirieu P. Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika, Warszawa, 2003. – S. 27.
11. Nauczyciele we wrześniu 2009 roku. Stan i struktura zatrudnienia. [www.bc.ore.edu.pl](http://www.bc.ore.edu.pl).
12. Nowicki A. Nauczyciele, Warszawa, 1989.
13. Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2010. [www.cke.edu.pl](http://www.cke.edu.pl) (режим доступу 8.04.2011).
14. PISA (badanie) [http://pl.wikipedia.org/wiki/PISA\\_%28badanie%29](http://pl.wikipedia.org/wiki/PISA_%28badanie%29) (режим доступу 20.04.2011).

15. Polya G. Odkrycie matematyczne, Warszawa, 1975.
16. Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce. [www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa\\_2009.pdf](http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_2009.pdf) (режим доступу 20.04.2011).
17. Salcher A. Utalentowany uczeń i jego wrogowie, Rzeszów, 2009. – S. 225.
18. Śleszyński P. Ekonomiczne uwarunkowania wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych w latach 2002-2004; [www.igipz.pan.pl/miasto/sleszynski/publikacje/edukacja/ekspertyza.pdf](http://www.igipz.pan.pl/miasto/sleszynski/publikacje/edukacja/ekspertyza.pdf). (режим доступу 8.04.2011).
19. Wykorzystanie wskaźników EWD w ewaluacji zewnętrznej. [www.ewd.edu.pl/EWD\\_nadzor.pdf](http://www.ewd.edu.pl/EWD_nadzor.pdf) (режим доступу 8.04.2011).

БУРЕНКО М.С.

## СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ФАХОВА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА”

Приєднання нашої країни до Болонського процесу зумовлює переорієнтацію вищої освіти з традиційного підходу до визначення змісту та очікуваних результатів навчання на основі традиційних знань, умінь і навичок до актуальних у тій чи іншій галузі компетенцій. Для позначення такого навчання в освітній практиці нашої країни набув поширення термін “компетентнісний підхід”, який останнім часом усе частіше вживається в офіційних документах, що регламентують функціонування вітчизняної системи освіти.

Питанням формування професійної компетентності працівників галузі фізичного виховання та спорту з позицій компетентнісного підходу присвячені праці О.С. Августимової, Л.Б. Волошко, Є.Н. Гогунова, Н.Ю. Зубанової, А.І. Нужиної, Н.Ш. Фазлєєва, С.А. Хазової, А.І. Щелкової.

Аналіз публікацій названих авторів показує, що між ними не існує згоди у використанні та змістовому наповненні деяких термінів. Зокрема, потребує уточнення змістове наповнення термінів “компетенція” та “фахова компетенція тренера-викладача”, що і є *метою статті*.

Аналіз джерел свідчить про те, що в науковому обігу щодо співвідношення понять “компетентність” – “компетенція” виділяються два підходи, перший з яких їх по суті ототожнює.

Так Л.Н. Болотов, В.С. Ледньов, Н.Д. Нікандров, М.В. Рижаків використовують поняття “компетентність” і “компетенції” як взаємозамінні. Вони вважають, що компетенція є “сферою відношень, які існують між знанням та дією в людській практиці”, при цьому “...термін “компетентність” використовується в тих самих значеннях. Компетентність, як правило, використовується в описовому плані” [8, с. 12].

Представники іншого підходу диференціюють поняття “компетентність” та “компетенції”, співвідносячи їх як загальне та особливе. Так, у працях І.А. Зимньої, А.І. Субетто компетентність розглядається як інтелектуально та особистісно зумовлена соціально-професійна життєдіяльність людини, що ґрунтується на знаннях, вміннях та досвіді [8, с. 14], а компетенції – як її компоненти, які містять у собі “міру якості”, відображаючи рівень або ступінь, з якими людина здатна реалізувати свої знання,