

networks covered most of the spheres of human life – economic, social, and political. In this regard, a concept that reflects the current state of development of society has appeared – a network society.

The purpose of the paper is to identify the main conceptual approaches to the theory and practice of schools networking in the USA in the historical context. In order to achieve the purpose of the study general scientific methods have been used, in particular analysis, synthesis, comparison and generalization, and a method of terminological analysis, which allowed defining and characterizing the conceptual approaches to the theory and practice of schools networking.

On the basis of the analysis of innovative school networks development, it has been concluded that at the first stage we can consider the essence of the investigated phenomenon in the context of the organizational approach. The characteristic of the second stage allows us to talk about innovative school networks in the context of the system approach. The present stage of the innovative school networks development outlines peculiarities of their activities in the context of transformational, synergetic and integration approaches. It is proved that conceptual approaches to the theory and practice of schools networking in the USA in the historical context defined in the article have allowed considering the essence of the innovative school networks more thoroughly. We have concluded that such non-hierarchical structures make possible development of cooperation based on the idea of recognizing the value of knowledge sharing, dissemination and introduction of new ideas, joint planning of work, professional growth through teaching, which in turn increases the willingness of teachers to participate in educational reforms.

The study does not cover all the aspects of the problems outlined. Further studies will be focused on generalization of the positive foreign pedagogical experience of development of the mechanisms for involving civil society organizations and school districts in co-operation with institutions of secondary education.

Key words: *innovative school network, schools networking, conceptual approaches, organizational approach, system approach, transformational approach, synergetic approach, integration approach, USA.*

УДК 37-056.45(47)

Людмила Чухно

Подільський державний

аграрно-технічний університет

ORCID ID 0000-0001-7345-9785

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/078-088

ДО ПИТАННЯ ПРО МІСЦЕ ТА РОЛЬ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Розглядаються погляди на обдарованість та обдаровану особистість крізь призму віків, здатність індивідуумів до творчості, зв'язок між творчістю й інтелектуальними здібностями особистості. Порушено дискусійне питання традиційних ВНЗ європейських країн та створення спеціалізованих навчальних закладів для освіти обдарованих дітей і студентської молоді, відбір до них дітей не за соціальним станом, а на основі їх природніх здібностей, організація навчального процесу на основі принципів індивідуалізації й диференціації, створення фондів, що працюють за спеціальними програмами, сприяють підтримці й навчанню обдарованих і талановитих

та є незалежними при виборі претендентів від економічних і соціальних аспектів, політичних переконань, світогляду, конфесії та статі.

Ключові слова: освіта, обдаровані, організація навчання, школа та вищий навчальний заклад, принцип індивідуалізації й диференціації, гуманістичний підхід, сприятливі умови, академічні проблеми.

Постановка проблеми. Проблему сутності обдарованості вчені намагалися розв'язати дуже давно, проте ґрунтовно й усебічно її дослідження стало можливим лише з ХХ ст., коли були закладені основи Болонського процесу, що дало можливість європейським країнам працювати в одному руслі та взаємозбагачуватися досвідом. Упродовж століть філософи, психологи та педагоги шукають шляхи її вирішення. Дискусії тривають і по сьогодні. Релігія пропонує взагалі сюди не втручатися, оскільки вбачає в цьому задум Божий, який не треба та не варто намагатися якимось пояснити, а сприймати все, як належить справжнім віруючим. Філософи намагаються глянути на обдаровану особистість очима видатних людей стародавнього світу. Психологи, прагнучи пояснити внутрішню сутність обдарованого індивідууму й механізми, за якими відбувається творчий процес, не завжди позитивно мислять, приписуючи надзвичайні здібності психічно хворим та божевільним людям. І лише педагоги підходять до цього питання тверезо, вбачаючи в обдарованій особистості нормальну людину, без відхилень, яка, проте, у розумовому розвитку стоїть на щабель вище від усіх інших і здатна генерувати нові, нестандартні ідеї та рішення.

Аналіз актуальних досліджень. Питання, порушені у статті, вивчалися як вітчизняними педагогами (І. С. Волощук, Л. А. Вітанчук, Б. Скоромовський, так і зарубіжними науковцями (O. Graumann, W. Stern, R. Hallmann, C. Götze та ін.). Вони, зокрема, розглядали такі аспекти, як визначення поняття «обдарованість» та «здібності», що далі Терман намагався виміряти за допомогою інтелект-тестів. W. Stern, R. Hallmann, C. Götze та O. Graumann підтримували демократично-соціальну педагогіку й виступали за рівність усіх осіб щодо права відвідування навчальних закладів для обдарованих та розвиток природних здібностей і обдарувань. П. Петерсен притримувався ідей народності й педагогіки «життя та праці».

У зв'язку з цим **метою статті** став комплексний аналіз і узагальнення напрацювань європейських науковців щодо визначення ролі та місця обдарованої особистості в європейській системі навчання.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використовувалися такі теоретичні методи дослідження: аналіз (аналіз наукових джерел інформації); індукції-дедукції (узагальнення отриманих результатів); порівняльний аналіз.

Виклад основного матеріалу. Тема обдарованості в історії людства сягає віків. Китайський філософ Конфуцій ще 500 р. до Різдва Христового

притримувався думки, що обдарованих дітей треба відбирати й підтримувати, оскільки вони є гарантами національного збагачення. Також і в римлян і греків підтримка обдарованої молоді була одним із основних суспільних інтересів. У Середньовіччі особливі здібності розглядалися як дарунок від Бога або як Божя благодать і аж до початку ХХ ст. в Європі йшла мова про особливі здібності, що можна було спостерігати в окремих людей, у тому випадку, якщо вони створювали щось геніальне і єдине у своєму роді. Вершиною всіх обдарувань вважали геніальність, а людей із такими здібностями називали геніями. До них належали такі природознавці, як Коперник та Ейнштейн, митці Мікеланджело й композитори Бах і Моцарт.

«Обдарованість» як фактор уперше стало можливим виміряти тільки з початком досліджень інтелекту – інтелект-тестів [8]. Рушійними стали результати досліджень американського науковця Термана та його співробітників зі штату Каліфорнія. Він ставив собі за мету встановити зв'язок між розумовими здібностями і здатністю до творчості. Провівши спостереження за 1500 дітьми, він продовжував спостерігати за ними, коли вони стали дорослими. Висновки, які він зробив, наступні: розумово розвинені діти не є фізично недорозвиненими, асоціальними чи схильними до психічних захворювань; більш високий показник розумового розвитку спостерігається в них протягом усього життя; майбутні успіхи розумово здібних дітей значною мірою залежать від соціальних факторів; розумові переваги таких дітей з віком зростають.

Період до 1959 році став часом постановки різних питань. Метою досліджень став точний опис обдарованих дітей і визначення факторів, які спричиняють вплив на їх успіхи й досягнення. Відбірковим критерієм став тест IQ. Особи з IQ від 140 та вище відносилися до групи особливо обдарованих.

В одному з визначень стверджується, що творчість – це інтелектуальний процес, вищий рівень розвитку інтелектуальних здібностей людини, складова частина її інтелекту [3].

Доведення того факту, що творчість є інтелектуальним процесом, вносить ясність у тисячолітню дискусію, розпочату ще з часів Платона.

Теорія, згідно з якою творча здібність є природною і людською, а тому такою, що піддається педагогічному впливу, є досить новою, оскільки з часів Платона вважалося, що творчий акт є ненормальним, несказаним і надприродним, а тому таким, що не підлягає педагогічному впливу. Три перелічені якості творчого акту були підхоплені і згодом розвинені у три теорії: неврастенії, геніальності і віри в надприродне. Творча особистість відповідно до цих поглядів не піддається педагогічному впливу, оскільки в момент творчості вона, фактично, не є людиною.

Існують різні трактування того, що таке «творчість» і «творча особистість». З поглядів Платона виходить педагогічна система П. Сорокіна, який вважав, що пророча, надсвідома сила є базою для найвизначніших

відкриттів і досягнень у всіх галузях людської творчості й може продукувати оригінальні творіння, а тому не може бути ніякого зв'язку між творчістю та освітою. Ця теорія «поміщає творчий процес поза сферою освіти», а творчій особистості відводить роль агента Божої сили [3].

Інші науковці вважають творчу особистість божевільною. У порівнянні з першою точкою зору, її сутність полягає в тому, що людина виступає джерелом творчості більшою мірою, аніж Бог. Ця теорія відповідає поглядам З. Фрейда, який вважав, що всі творчі люди неврастеніки, та версії геніальності Ч. Ломброзо як прояву божевілля.

Найбільш значними дослідженнями, покликаними підтвердити тезу про взаємопов'язаність геніальності й божевілля, є робота італійського невропатолога Чезаре Ломброзо «Геній і божевілля», у якій він, з одного боку, аналізує факти, пов'язані з діяльністю та поведінкою великих людей, у спробі довести, що геній і невроз співпадають, а з іншого – приводить опис величезної кількості випадків, коли душевнохворі люди з тими чи іншими видами божевілля, від шизофренії до різних маній, виявляють художні здібності, раніше їм не властиві [4].

У своїй книзі Ломброзо не тільки намагається довести, що геній і божевілля по суті одне й те саме, але і досить аргументовано розмірковує про прояв художніх здібностей у божевільних. Тобто, за ним, існує зворотній взаємозв'язок – генії схильні до божевілля, а божевільні – до геніальності.

Наукові ж дослідження погоджуються з тим, що геніальні люди, які виділяються інноваційними та креативними досягненнями (наприклад, винахідники), частіше хворіють на психічні захворювання, аніж менш креативні люди з пересічними можливостями. Таким чином, божевілля не може розглядатися в якості передумови для креативної діяльності.

Опоненти Ломброзо та його прихильники вважають, що геніальність – не хвороба, геній – не божевільний, йому властиве здорове божевілля. Так звані «божевільні ідеї» народжуються в найрозумніших головах, а хаос, що вноситься ними у звичний плін думки – «творчий хаос».

Цей процес і є креативністю. Науковці схиляються до думки, що креативність – це здатність продуктивно поєднувати між собою ідеї, інформацію та речі в оригінальний, незвичайний новий спосіб. Креативність вимагає насамперед глибокого занурення у відповідну область науки.

Вищезгадані версії залишаються поза увагою педагогів, оскільки тлумачать людську активність поза контролем освіти.

Згідно з наступною версією, творчість є атрибутом людської поведінки, але не будь-якої людини, а лише окремо вибраних, інтелектуальної еліти, так званих геніїв. Як вище згадувалося, термін «геній» з'явився в епоху пізнього Ренесансу, щоб описати таких людей, як Леонардо да Вінчі, Базарі, Телезіо та ін. і в перекладі з латинської означає «дух», що в повному обсязі відображає середньовічний погляд на геніальну особистість як одухотворену силою Бога.

Аналізуючи погляди І. Канта, бачимо, що в його розумінні творчість виступає природною людською якістю, але такою, що не піддається педагогічному впливові, оскільки геній пропонує своє власне розуміння і власні специфічні правила, які неможливо нікому передати [3].

Неможливо виростити генія з людини, у якої нема відповідних інтелектуальних задатків. Правила, яким можна навчити, це правила, які не продукують «оригінальності». Але творчість – це процес, який поєднує і тривіальне, і оригінальне. Це означає, що людину не можна навчити придумувати оригінальні ідеї, але її можна навчити ставити питання, розпізнавати й розв'язувати проблемні ситуації тощо.

Дискусії довкола проблеми впливу на розвиток творчих здібностей людини пошавалися вже пізніше, десь із середини двадцятого сторіччя.

Теорію належності творчих здібностей всім індивідуумам підтримували Уайтхед, Х. Бергсон, Е. Фром. Ф. Холмен зокрема писав: «...творчі здібності існують або потенційно, або актуально в кожній дитині, і творчість не обмежується тільки талантом, який ми зв'язуємо з генієм [9].

За те, що творчості можна, а головне потрібно вчити, виступає В. Бехтерев.

Отже, творчості можна вчити, але навчити не можна. Знайомлячи дітей із методами розв'язання творчих задач, педагоги формують у них загальні підходи до їх розв'язання. Але загальний підхід у конкретній ситуації має бути доповнений оригінальною сутністю задачі, що розв'язується, чому вже навчити неможливо.

Тобто творчі можливості визначаються наявними в неї здібностями, які, у свою чергу, є похідними як від ефективності застосування педагогічної системи їх розвитку, так і від анатомо-фізіологічних особливостей індивідуума.

Отже, дитина народжується з певними інтелектуальними задатками. У подальшому в ході діяльності задатки дитини розвиваються й переходять у нову форму – інтелектуально-творчі здібності. Інтелектуально-творчі здібності людини обмежені в своєму розвитку наявними інтелектуальними задатками, з якими вона народжується. За сприятливих умов навчання та виховання вдається оптимально розвинути інтелектуально-творчі здібності людини. Але якщо такі умови не створені, то рівень інтелектуально-творчого розвитку практично не досягається [3].

Причину того, що окремі психологи розглядають творчі здібності особистості відокремлено від її інтелектуальних здібностей та задатків потрібно шукати в історичній традиції поглядів на інтелект.

Слово «інтелект» латинського походження. Спершу ним передавали результат сприймання предметів і явищ об'єктивного світу, їх розуміння. Одночасно цей термін вживався для передачі факту наявності в людини уявлення про ті чи інші предмети чи явища. Крім сказаного, ним

користувалися, коли вели мову про процес пізнання взагалі, а також для смислової оцінки того чи іншого судження.

З часом це слово почало означати не стільки процес пізнання і його результат, скільки індивідуальну здатність людини до пізнання. І людей відповідно поділяють на осіб із високим інтелектом та з нижчим, ґрунтуючись на пізнавальних здібностях людини.

У процесі досліджень було встановлено [8]:

- існує дуже багато людей із високим та дуже високим індексом, аніж очікувалося;
- здібності дітей із дуже високим індексом як правило не спрямовані на щось одне, а є різнобічними;
- такі діти часто випереджають своїх однокласників до 3 років у своєму розвитку.

Штерн писав: «*Begabung ist kein Verdienst, sondern eine Verpflichtung*» (Обдарованість – це не заслуга, а зобов'язання). Він закликав, зокрема, до того, щоб сприяти росту та розвитку дітей із нижніх прошарків населення, які вирізняються інтелектуальними здібностями, вищими за середні. Саме зі Сполучених штатів у 1913 році прийшла демократично-соціальна педагогіка й виховання, згідно з якою всі діти забезпечувалися рівними виховними можливостями, а також право їх розвитку за вродженими здібностями та задатками. Саме цим обдарованим дітям із різних соціальних прошарків населення відкривалася дорога до вищої освіти [10].

Із так званим вступом Німеччини до світової економіки та економічною конкурентною боротьбою після I Світової війни критиці піддавалося те, що вищі школи відвідують багато таких учнів, які не мають відповідних здібностей, у той самий час як у так званих народних школах дрімають незадіяні обдарування («*Mit dem Einstieg Deutschlands in die Weltwirtschaft und in den ökonomischen Konkurrenzkampf nach dem 1. Weltkrieg wurde auch hier erstmals kritisiert, dass die höheren Schulen von vielen Schulen besucht werden, die nicht die erforderlichen Begabungen zeigen, während in den sogenannten Volksschulen ungenutzte Begabungen schlummern*») [7].

Питання елітних шкіл, про які мова йшла вище, піднімалося ще Й. Гердером та його прихильниками. Вони вважали, що доцільно організовувати спеціальні навчальні заклади, у яких повинні вчитися найздібніші діти. У таких школах існуватимуть необхідні для розвитку здібностей кожної дитини умови, на основі принципів, інтересів обдарованої особистості та самостійності її мислення. Таким типом елітного навчального закладу на сьогодні в Німеччині є гімназія (*Gymnasium*), до якої потрапляють, за різними даними, 15 % та 30 % молоді [1].

Проте, у 1913 році із 40 000 учнів гімназій документ про освіту отримали лише 9330 осіб. А в 1916 у Берліні почали відкривати перші школи для обдарованих дітей (*Begabenschulen*). Здібні юнаки (дівчата на той час ще

не мали права доступу) в шість років вступали до університету. Особливістю цих шкіл було те, що туди мали право вступати діти всіх верств населення [8].

У першій половині ХХ ст. заявила про себе нова педагогічна технологія «Йена-план», а згодом у європейській педагогіці розгорнувся рух, що об'єднав колективи початкових шкіл і дитячих садків, які використовували у своїй роботі технологію відомого німецького педагога, професора Йенського університету Петера Петерсена (1884–1952).

У 1911 р. він висловив у пресі й публічних виступах свої погляди на проблеми естетичного виховання, організацію трудової школи і виховних закладів сільськогосподарського типу, а також на проблеми експериментальної психології. Водночас співпрацював у німецькій спілці «За шкільну реформу», здійснював педагогічну та організаційну роботу за завданням «Німецького комітету з виховання та освіти», організовував курси з педагогіки та психології для гамбурзьких учителів, працював в Інституті молоді [6].

Завдяки успішним публічним виступам, публікаціям у пресі та практичній діяльності Петерсен здобув авторитет як учений реформаторського напрямку. Своєю метою він вважав створення «вільної від ілюзій», побудованої на філософській основі педагогіки, яка спрямувала б процес освіти, стала «суспільно-соціальною» наукою, що базується на ідеї народності.

П. Петерсен розглядав навчальне життя як «світ ситуацій», які створюють для дітей певні проблеми і природно спонукають до їх вивчення. Тому, на його думку, турбота про забезпечення необхідного мінімуму знань («залізний склад знань») має поєднуватися з системною працею, спрямованою на загальний розвиток дитини та її підготовку до орієнтування в навколишньому середовищі. Навчання він вважав вторинним процесом, підкореним головній виховній ідеї шкільної громади, сукупністю «продуманих і осмислених занять, що формують свідомість, уміння й навички, які сповнені любов'ю до життя і виховним смислом». [8; 6].

Як принциповий противник схоластичного навчання та методичного формалізму, Петерсен виступав за те, щоб школу «слова і балаканини» з її масовим навчанням замінити школою «життя та праці», у якій без примусу й покарань використовувалися б різноманітні зорієнтовані на дитину форми навчання.

У 1916 році він видав книгу під назвою «Злет обдарованих», у якій йшлося про те, що поруч із інтелектуальною обдарованістю існує ще й робітничий та технічний різновиди обдарованості, і що слід підтримувати будь-які здібності дитини, щоб потім країна змогла використати їх у певній галузі [8].

Дискусія про обдарованих того часу перед першою світовою війною поєднувалася з дискусією про об'єднані школи. У той самий час у Німеччині діти з нижчих соціальних прошарків населення не мали доступу до вищої освіти, оскільки їх батьки не мали змоги оплатити навчання і діти якомога раніше мусили самі заробляти гроші. На противагу Німеччині, в

Англиї та Франції відбувався розвиток повністю нової виховної системи, відкритої для всіх дітей у рамках їх інтелектуальних можливостей.

Після першої світової війни в Німеччині багато педагогів та політиків виступали проти такого великого відкриття «до низу» та створення особливих «шкіл для обдарованих». Висувалися такі аргументи [8]:

- переповнення вищих навчальних закладів;
- занадто переоцінювання академічних професій;
- відчуження від соціального прошарку, у якому живе сім'я;
- розширення вже тоді наявного «освітнього пролетаріату» тощо.

Аргументом було й те, що учні, особливі обдарування яких підтримуються суспільством, стають так би мовити надто «сміливими». Противники цього виступали за те, що справжня освіта повинна так впливати на індивідуума, щоб той ставав не стільки сміливим, скільки скромним.

У 1925 році на пропозицію Е. Шпрангера, одного з відомих німецьких педагогів свого часу, було засновано «Фонд німецького народу» [2]. Починаючи з 1933 року, з нього було виключено євреїв та студентів-марксистів. У часи, коли ділили на основі расової приналежності, об'єктивне дослідження проблеми обдарованої особистості було неможливим.

У період так званої «холодної війни» і США, і країни Європи відчули крайню необхідність у дослідженні питання про обдарованість, проведенні порівняльних досліджень із метою використання всіх резервів обдарованих індивідуумів, що знаходяться в будь-яких соціальних верствах.

Погляди педагогів розділилися. Одні виступали за те, що обдаровані діти мають вчитися в навчальних закладах разом із усіма іншими, решта ж виступали за створення так званих шкіл для еліти [8].

Проте з аналізу сучасних літературних джерел помітно яскраві тенденції в Німеччині та й у самій Європі щодо підвищення інтересу до освіти обдарованих, все ж таки створення та підтримка елітних університетів задля заміни кількісного показника освіти якісним [5].

Дискусії щодо фінансування німецьких університетів для еліти (Eliten-Universitäten) тривають ще й зараз. Міністр освіти Е. Бульман запевнила, що кошти на елітні університети виділятимуться не із залишків бюджетних ресурсів для вищих навчальних закладів. У розпорядження цього виду закладів ще додатково надходитиме 285 млн. євро щорічно.

Е. Бульман вимагала зі своєї сторони від земель гарантію того, що також і вони збільшать інвестиції в цю сферу для підтримки обдарованих студентів.

Попри всі попередні заходи Міністерства освіти Німеччини, все ж таки основній масі обдарованих студентів не доводилося навчатися в елітних закладах, вони потрапляли до університетів, або закладів Німеччини, прирівняних до них, які теж докладають зусиль до створення

таких умов навчання обдарованих, за яких вони зможуть найповніше розкрити свої здібності й використати їх на благо їхньої держави:

- гармонійне поєднання традицій і сучасних досягнень науки;
- міждисциплінарне навчання;
- тісний зв'язок між теорією та практикою;
- «академічна свобода»;
- зв'язок навчального процесу й наукових досліджень.

У 1978 році в Гамбурзі було засновано «Німецьку спілку для надзвичайно обдарованих дітей» і проводити кожні два роки всевітню конференцію, присвячену обдарованим і талановитим дітям [8].

Проте, лише з 90-х років поживилася співпраця між європейськими країнами і цьому вірогідно сприяв болонський процес.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Економічно розвинені європейські країни перебувають у постійному пошуку. Вони намагаються пояснити, що таке обдарованість та виміряти її як фактор, розкрити зв'язок між творчістю й інтелектуальними здібностями особистості, виявляти та підтримувати обдарованих дітей і школярів та студентську молодь, пропонують будувати навчальний процес на основі принципів індивідуалізації й диференціації, або ж створювати окремі спеціалізовані заклади для їх навчання, незалежно від соціальних верств. На сьогодні формується спільна політика та здійснюється співробітництво європейських держав щодо вирішення перелічених вище пунктів та обміну досвідом.

На перспективу можна розглянути питання підготовки педагогічних кадрів для роботи з обдарованими дітьми, учнівською та студентською молоддю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітанчук, Л. А. (2005). Елітні університети в Німеччині: проблеми та перспективи. *Матеріали II Міжнародної наук.-практ. конф. «Вища освіта і наука без кордонів – 2005»*, 30, 86–87 (Vitanchuk, L. A. (2005). Elite universities in Germany: issues and perspectives. *Science and Study*, 30, 86–87).

2. Вітанчук, Л. А. (2005). Сприяння навчально-науковій роботі обдарованої студентської молоді в Німеччині. *Науковий вісник Національного аграрного університету*, 90, 322–328 (Vitanchuk, L. A. (2005). Contribution to educational and scientific work of genius university students in Germany. *Scientific Bulletin of national agrarian university*, 90, 322–328).

3. Волощук, І. С. (1998). *Науково-педагогічні основи формування творчої особистості*. К.: Педагогічна думка (Voloshchuk, I. S. (1998). *Scientific and pedagogical fundamentals for the formation of creative personality*. Kyiv: Scientific thought).

4. Ломброзо, Ч. (2000). *Геніальність і божевілля*. Мінськ: ТОВ «Попурри» (Lombrozo, Ch. (2000). *Genius and madness*. Minsk: LLC "Popurry").

5. Чухно, Л. А. (2017). Створення сприятливих умов для розвитку елітної вищої технічної освіти в Німеччині. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*,

5 (69), 64–76 (Chukhno, L. A. (2017). The development of elite higher technical education in Germany. *Pedagogical Sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (69), 64–76).

6. Штик, О. В. *Педагогічна реформа системи освіти Петера Петерсена*. Режим доступу: <http://intkonf.org/shtik-ov-pedagogichna-reforma-sistemi-osviti-petera-petersena> (Shtyk, O.V. *Pedagogical reform in Petersen's education system*. Retrieved from: <http://intkonf.org/shtik-ov-pedagogichna-reforma-sistemi-osviti-petera-petersena>).

7. Götze, C. (2014). Der Aufstieg der Begabten. In P. Petersen, C. Götze, *Volksschule und Begabung*, (ss. 48–59). Leipzig-Berlin: Lit.

8. Graumann, O. *Begabung als pädagogische Herausforderung – Forschungsergebnisse aus Westeuropa und USA*. Retrieved from: <https://www.uni-hildesheim.de/iahe/index.php/en/mainfocus/congresses/2014-witebsk/95-graumann>

9. Hallmann, R. (1963). The commonness of creativity. *Educational theory*, 13 (2), 132–136.

10. Stern, W. (2014). Der Aufstieg der Begabten. In P. Petersen, W. Stern, *Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiaagnose*, (ss.105–120). Leipzig-Berlin: Lit.

РЕЗЮМЕ

Чухно Людмила. К вопросу о месте и роли одаренной личности в европейской педагогике.

Рассматриваются взгляды на одаренность и одаренную личность сквозь призму веков, способность индивидуумов к творчеству, связь между творчеством и интеллектуальными способностями личности. Подняты дискуссионные вопросы относительно традиционных вузов европейских стран и создания специализированных учебных заведений для образования одаренных детей и студенческой молодежи, отбора в них детей не за социальным положением, а на основе их естественных способностей, организации учебного процесса на основе принципов индивидуализации и дифференциации, создания фондов, которые работают за специальными программами, благоприятствуют поддержке и обучению одаренных и талантливых и независимы при выборе претендентов от экономических и социальных аспектов, политических убеждений, мировоззрения, конфессии и пола.

Ключевые слова: образование, одаренные, организация обучения, школа и высшее учебное заведение, принцип индивидуализации и дифференциации, гуманистический подход, благоприятные условия, академические проблемы.

SUMMARY

Choochno Liudmyla. The place and role of gifted personality in the European pedagogy.

Introduction. There were attempts to concern the issue of genius for a very long time, however only in the XX century it became possible to research on this issue due to foundations of the Bologna process that allowed the European countries to collaborate and exchange experience. Over the centuries, philosophers, psychologists and educators were trying to find the principles of giftedness. The debates continue even today. Teachers approach to this issue is based on considering a talented personality that has higher level of mental development and is able to generate new, non-standard ideas and solutions.

Analysis of relevant research. National educators, such as I. S. Voloshchuk, L. A. Vitanchuk, B. Skoromovskyi, as well as foreign scholars O. Graumann, W. Stern, R. Hallmann, C. Götze, et al. concerned the issue of giftedness. They determined such aspects as the definition of the concept of “talent” and “abilities”. And later Terman tried to identify this phenomenon with the help of tests on intelligence. W. Stern, R. Hallmann, C. Götze, O. Graumann supported democratic and social pedagogy and highlighted the equality of all persons according to the right of visiting schools for gifted and

development of natural abilities and talents. P. Petersen pursued the ideas of nationality and pedagogy of "life and work".

Aim of the Study. *Comprehensive analysis and generalization of the heritage of European scientists on the definition of the role and place of gifted personalities in the European system of training is conducted in the study.*

Research Methods. *Such theoretical research methods as analysis (analysis of the scientific sources of information); induction and deduction (generalization of obtained results), and a comparative analysis were used in the study.*

Results. *Developed European countries are in a constant search. They try to explain what giftedness is and determine it as a factor, to identify the link between creativity and intellectual abilities of the individual, to support gifted children and schoolchildren and student youth, to base the learning process on the principles of individualization and differentiation, or to create separate specialized institutions for their education, regardless of social context.*

Conclusions. *Today a public policy and cooperation between European countries for solving the above mentioned issues and exchange of experience take place. The further research will be connected with the teacher training to prepare them to deal with gifted children and student youth.*

Key words: *education, gifted education, organization, school and higher education institution, principle of individualization and differentiation, humanist approach, favourable conditions, academic problems.*