

Роздуми однієї школи про диференціацію

Учителі підходять до можливостей професійного розвитку та підвищення кваліфікації як до місця катастрофи на залізниці. Вони знають, що їм потрібно подивитися, що їх очікує попереду, але вони не в змозі змусити себе дивитися на це. Більшість учителів здригається, коли у шкільному календарі наближаються дні з підвищення кваліфікації. Більш того, коли їм надається право вибору, вони, зазвичай, обирають семінари, які щось додадуть до їхніх "наборів хитрощів" – короткі, практичні вправи, які вони зможуть використати у своїх класах в понеділок, замість іноді болючого започаткування довгострокових системних змін у своїй стандартній практиці.

Учителям доводиться мати справу з розмаїттям здібностей, сильних сторін та інтересів учнів у своєму класі, і при цьому викладати матеріал, готуючи дітей до стандартизованих тестів, а також готуючи себе до того, аби мати "високу кваліфікацію". Законодавство, яке вимагає надання послуг здібним та талановитим учням за умов браку якісних програм для таких учнів змушує учителя заповнювати цю порожнечу. Відтак, постає запитання: Яким чином учителі у класі вирішують проблеми забезпечення справедливості та якості навчання шляхом використання інновацій у навчальних програмах та підходах до викладання, які радикально змінюють напрями роботи школи? Крім того, яким чином учителі отримують знання, потрібні їм, аби викладати з урахуванням різноманітних здібностей, інтересів і стилів навчання?

Було введено одну інновацію, яка продемонструвала первинні та тривалі зміни: наставництво з боку осіб рівного статусу або технічне наставництво (Джойс та Шауерз, 1995)

(Joyce & Showers, 1995), поєднане з методами та прийомами вдосконалення і диференціювання навчальних програм для учнів з високим рівнем здібностей. У мене була можливість цілий рік працювати технічним наставником учителів початкових шкіл. Ця стаття є спробою коротко представити це дослідження, мета якого полягала в тому, аби подати річну хронологію роботи з використанням моделей технічного наставництва та наставництва з боку осіб рівного статусу, спрямовану на надання допомоги учителям в модифікації, диференціації та збагаченні змісту навчальної програми для різних учнів.

Технічне наставництво або наставництво з боку осіб рівного статусу

Упродовж двох останніх десятиліть Джойс та Шауерз (Joyce and Showers) (1983, 1995) публікують праці з питань технічного наставництва або наставництва з боку осіб рівного статусу. Вони визначили *технічне наставництво* як наставництво, що здійснюється представником університету, зазвичай, з педагогічного факультету, який добре знається на інноваціях в галузі

навчальних програм або викладання, які вони хочуть використовувати. *Наставництво з боку осіб рівного статусу* визначається як колегіальні, спільні зусилля з навчання осіб з рівним статусом, які втілюють інновації в життя всією групою. Джойс та Шауерз (Joyce and Showers) (1995) також висловили думку, що вчителі навчаються один у одного у процесі планування викладання, розробки допоміжних матеріалів, спостереження роботи один одного з учнями, спільного осмислення впливу своєї поведінки на навчання своїх учнів. Виходячи з результатів своїх попередніх досліджень, автори висловили думку, що стосунки наставництва дають учителям змогу на практиці частіше використовувати нові навички та методи, і робити це правильніше, аніж це робили їхні колеги, які працювали над розширенням свого репертуару самостійно. Члени груп, в яких відбувалося наставництво з боку осіб рівного статусу, демонстрували краще довгострокове утримання нових методів, а також більш відповідне використання нових моделей викладання упродовж тривалого часу.

Наставництво допомогло майже всім вчителям у використанні нових методів викладання. Не менш важливо, що вчителі, яких ознайомили з новими моделями, могли тренувати один одного, за умови, що вони продовжували періодично брати участь в подальшій спільній роботі під час навчальних занять (Шауерз та Джойс (Showers & Joys, 1996, p. 14).

Джойс та Шауерз (Joyce and Showers) (1983) також попереджали про можливі пастки, яких необхідно уникати під час використання моделі наставництва. По-перше, якщо вчителі прагнуть досягти довготривалих змін, вони повинні мати глибоке розуміння змісту та педагогічних навичок. Оскільки за своєю природою більшість учителів схильні до роботи із загальними матеріалами, чимало з них не мають навичок роботи з конкретним змістом, який потрібен для того, аби глибше зануритись у предмет. Наступне: учителі мають бути готові до втілення інновацій одразу після отримання знань на тренінгу, інакше виникає ризик, що вони втратять ентузіазм, який зумовив цей тренінг. Далі: наставники мають бути готовими до невдач, що можуть перешкоджати втіленню здобутих знань у життя. Самостійність і самотність викладання можуть породити «культуру опору змінам», навіть попри те, що такі зміни створюють середовище спільної колегіальної роботи. Найчастіше такий опір чинять учителі-ветерани, які зацікавлені у збереженні статус-кво і виступають проти апробації нових методів та ідей. Крім того, учителі мають обговорювати не лише те, коли використовувати метод, а й як це робити. Учителі, які звикли до аналізу таких самих

навчальних програм, можуть інколи не використовувати можливості введення нових методів або матеріалів. Зрештою, вчителі мають бути готові до невдач. Тобто, вони повинні бути готові визнати, що метод або підхід виявився невдалим, та йти далі. Обдаровані учні особливо цінують чесність та відвертість своїх педагогів, і можуть їм багато вибачати. Учні також звикають до певних речей і можуть опиратися першим спробам змінити навчальне середовище. В такій ситуації підтримка і дружба, що виникли у навчальній групі, мають найважливіше значення для продовження реалізації змін.

Якщо вдасться здолати такі потенційні бар'єри, наставництво може виявитися дуже успішною моделлю саморозвитку. Результати вивчення технічного наставництва і наставництва з боку осіб рівного статусу свідчать, що підхід на основі використання постійно працюючої команди, що надає підтримку своїм членам, є найуспішнішим типом практики саморозвитку з тих, що сьогодні існують.

Удосконалення всієї школи

Рензуллі (Renzulli, 1994) запропонував модель розвитку таланту всіх учнів у процесі задоволення потреб найбільш здібних з-поміж них. Одним з важливих компонентів є модифікація навчальних програм, яка охоплює: «сортування» підручників (аналіз та «хірургічне» видалення змісту, занадто простого чи того, що повторюється), видозмінення існуючих навчальних блоків шляхом

використання попередніх організаторів, методів використання запитань більш високого рівня складності, поєднання навчального блоку з дисциплінами, ущільнення навчальної програми (Рензуллі, Сміт та Рейс (Renzulli, Smith, & Reis, 1982), розробка навчальних одиниць на основі міжпредметних концепцій (Каплан; Рензуллі; Рензуллі, Лепп'єн та Херес (Kaplan, 1986; Renzulli, 1988; Renzulli, Leppien, & Hays, 2000).

Згідно з Рензуллі (Renzulli, 1994), більша частина роботи з розробки навчальної програми виконується на основі підручників, якість яких за останні 20 років суттєво знизилась. Реалії роботи у великих, різнорідних класах потребують викладання, спрямованого на «середніх» учнів, а це означає, що учні по обидва боки спектру здібностей залишаються осторонь. Модифікації навчальних програм вивільняють час для покращення ефективності навчання за рахунок оптимізації змісту та видалення того матеріалу, який вже було вивчено; таким чином, учителі отримують більше часу для поглиблення та розширення існуючої навчальної програми. Другим важливим аспектом плану Рензуллі з удосконалення школи є вдосконалення викладання та навчання. Він характеризується оригінальним підходом Ріндуллі (Renzulli) (1977) до розробки програм для обдарованих і талановитих учнів – моделлю удосконалення, яка складається з удосконалення типу I (наприклад, загальні дослідницькі заняття, такі як запрошення гостей до школи, екскурсії, усні презентації); удосконалення типу II, що охоплює навчальні заняття (наприклад, надання методологічних навичок та навичок мислення); удосконалення типу III, що пропонує оригінальні індивідуальні (або в малих групах) дослідження проблем з реального життя.

Третім головним компонентом моделі Рензуллі є диференціація навчальної програми, яка складається з широкого використання попереднього оцінювання для визначення сильних сторін, інтересів і стилів навчання учнів; практики створення гнучких груп, яка передбачає створення малих груп на основі таких попередньо оцінених напрямів; а також диференціацію існуючих навчальних програм за рахунок збільшення їх широти (різноманітні інтереси, уподобання та стилі навчання) та глибини (планування "різних рівнів" уроків для різних рівнів здібностей).

Наставництво з боку колег

У мене була можливість працювати технічним наставником групи учителів початкових шкіл упродовж цілого навчального року, тренуючи їх тому, як використовувати у класі практику модифікації або розширення, диференціації та збагачення, а також проводити місячні курси технічного наставництва. Попередньо до моєї діяльності в якості технічного наставника були обрані два провідних учителі на рівні школи (учитель зі збагачення змісту та спеціаліст з роботи з технічними засобами), а також два окремих лідери на рівні класів. Обоє лідерів на рівні класів направили до Конфрат'юту, літнього інституту з удосконалення викладання та навчання при Університеті штату Коннектикут. З учителями було проведено оцінювання потреб (Шліхтер та Оленчак (Schlichter & Olenchak, 1992), і я працювала з ними індивідуально щомісячно упродовж цілого навчального року, використовуючи модель навчальних команд за допомогою технічного наставництва та наставництва з боку рівних за статусом осіб (Шауерз та Джойса (Showers and Jouse) (1996). Згідно з моделлю компоненти навчання йдуть в наступній послідовності: ознайомлення з теорією, моделювання або демонстрація, практика під керівництвом, структурований відкритий зворотний зв'язок, допомога у класі з перенесенням у практичну площину.

Учителі використовували методи на практиці та доповідали мені про своє просування вперед. Крім того, вчителі запрошували мене

спостерігати за їхнім використанням диференціації на практиці та надавати зворотний зв'язок про уроки. Учителі також надавали зворотний зв'язок про будь-які труднощі або перешкоди, з якими вони стикалися під час етапу впровадження. Після початкового 1-річного періоду технічного наставництва, провідні учителі на рівні класів, які працювали з обдарованими та талановитими дітьми, взяли на себе відповідальність за безперервне наставництво своїх колег, придбання ресурсів і матеріалів, а також налагодження контактів у місцевій спільноті.

Учителі вирішили створити навчальні команди на рівні кожного класу, до складу кожної з яких входили два-три учителі. Крім того, під час частих засідань у них також брали участь учитель зі спеціальної освіти і спеціаліст з навчання читання. Учителі різняться за ступенем своєї підготовки та здібностей (так само, як і учні).

Учителі 4-х класів були одразу ж готові до використання методів складного диференціювання (наприклад, застосування завдань різного рівня складності), оскільки лідер навчальної групи, вчитель Р, вже завершив модифікацію або перебудову своєї навчальної програми. Спочатку він спробував використати багаторівневий підхід під час уроку математики, але повідомив, що результати його дуже розчарували. Один з його учнів повністю засвоїв матеріал, і його цікавило, навіщо йому необхідно виконувати якусь додаткову роботу в цьому ж напрямі. Я сказала йому, що в цьому випадку доречніше було б використати ущільнення навчальної програми (Рензуллі, Сміт та Рейс (Renzulli, Smith, & Reis, 1982). Група обговорила механізм ущільнення навчальної програми, працюючи з документацією та заняттями, які можна використати замість існуючих.

Ще одна вчителька М 4-х класів, яка працювала перший рік, зауважила, що у неї виникають проблеми з поділом уроку на різні рівні. Група обговорила урок, розділений на різні рівні, і зрозуміла, що вчителька намагалася будувати різнорівневий урок, не враховуючи того, чи можуть всі учні працювати за таким підходом. Учасники групи обговорили потребу у використанні концепцій та принципів, а також інших ідей, аби ефективно використовувати різнорівневий підхід. Під час наступної

зустрічі вчителька М повідомила, що наступний різнорівневий урок виявився успішнішим.

Пізніше вчителі четвертих класів втілили проекти під назвою "Дозволено все". По закінченні року співробітництва вчителька М розповіла про те, чого вона навчилася, і як зросла ефективність її праці:

Два хлопчики, які розповідали про «Титанік», вразили мене. Вони відповідно одяглися і провели інтерв'ю. Вони зробили це з такою творчою наснагою, що це дійсно всіх вразило. Ми насправді не дуже все це планували. Нам відомо, що вони після школи проводять багато часу в родині один одного, але я дійсно не мала уявлення, що відбуватиметься. Вважаю, це був добрий досвід, оскільки діти відчули, що вони дійсно можуть це робити. І вони це зробили.

Учителька М також намагалася збагатити свою навчальну програму, запрошуючи до свого класу гостей (досвід типу I). Вона запросила свого брата розказати дітям про музику та оперу. Додатковий ефект полягав у тому, що коли він був підлітком, йому було поставлено діагноз «синдром дефіциту уваги та гіперактивності, а також нездатності до читання». Студенти були зачаровані театральною майстерністю його читання, і вони коментували його здатність читати. Учителька відчувала, що учні багато чого зрозуміли, і їм було дивно, що людина, яку було визнано як неспроможну до навчання, досягла такого успіху.

Інколи методи, що є сильними з когнітивного боку, також знаходять своє віддзеркалення в емоційній сфері. Учитель Р так прокоментував своє відкриття реалій стосовно того, що учні мають різні стилі навчання:

Це слушний момент, бо я не думаю, що в минулому в освіті вважали наступне: "Давайте працювати з їхніми стилями навчання". Існував підхід: "Давайте змусимо їх набути такий стиль". А зараз говорять: "Давайте з ними працювати і оцінювати їх, бо неможливо

змінити чийсь стиль навчання'. Це те, що ми маємо, і тому повинні працювати з ним. Я вважаю, що в минулому люди завжди намагалися змінити дітей таким чином, щоб вони відповідали певному шаблону.

Учителька Ж, фахівець в галузі спеціальної освіти, також прокоментувала, що оскільки вона працює з усім викладацьким складом, то бачила, що попереднє тестування та ущільнення навчальної програми використовувалося регулярно:

Не лише в четвертому класі, а я вважаю, що в багатьох класах використовують попереднє тестування для ущільнення навчальної програми. І я також бачу, що існують різні шляхи оцінювання учнів, і зовсім не обов'язково використовувати той самий інструмент з усіма учнями, аби зрозуміти їхній стиль навчання. Бачити це було достатньо хвилююче.

Група вчителів перших класів також була бездоганною. Вони вже використовували чимало методів модифікації та диференціації (гнучкі невеликі групи, модифікація навчальної програми, використання різних за рівнем складності завдань), тому акцент було зроблено на впровадженні моделі удосконалення всієї школи (Рензуллі та Рейс (Renzulli & Reis, 1997). Вчителі перших класів мали два завдання: (1) створити центри за інтересами з акцентом на вивченні авторів і художніх творів, і (2) розробити та впровадити кластери вдосконалення (Рензуллі, Джентрі та Рейс (Renzulli, Gentry, & Reis, 2003).

Для вивчення інтересів учнів група використовувала «Повний портфель талантів» (Рензуллі та Рейс (Renzulli & Reis, 1994), а також перелік інтересів. Вони виявили, що учні із зацікавленням читають книжки *Stellaluna та Нейт Великий*. Серед інших інтересів були: природничі науки, африканська музика, архітектура та будівництво. На базі цієї первинної інформації про інтереси був визначений перший набір кластерів удосконалення. Кластери використовувалися по одній годині

кожну п'ятницю упродовж 5 послідовних тижнів. Були запрошені батьки та волонтери з громади, окремі групи презентували свою роботу у "Хвилюючий четвер". Другий набір кластерів аналогічного формату було започатковано навесні. Під час заключної сесії наприкінці року вчителі узагальнили свій перший досвід роботи з кластерами удосконалення та іншими аспектами МУШ (моделі удосконалення школи).

Учитель Д: Найважливіша річ, яку ми розпочали, були кластери удосконалення. Вони користувалися величезним успіхом, а потім ми їх знову використовували, щось змінювали, щось виправляли. Наприкінці ми скористуємося вашими пропозиціями і подивимося на результати оцінювання, на реальну аудиторію та реальні продукти. Це було чудово, і дітям воно справді подобається; вони дійсно з нетерпінням цього чекають. Я вважаю, що стосовно роботи в центрах в моєму класі можна сказати: я розширила спектр роботи у класі. У мене навчається один маленький хлопчик, який справді цікавиться географією. Ми придбали нові книжки, і я працюю з ним з топографії та навичок користування мапами. Я більше не використовую надмірно традиційне навчання в складі цілого класу. З одного боку, відчуваєш якусь провину, а з другого боку – дивишся на учнів у класі і бачиш, що вони всі дуже зайняті і дуже продуктивні, і ось в цьому річ: хочеш, аби вони були активними, щось робили, а не просто слухали.

Цікавий виклик – вихователі дитячих садків. З огляду на те, що вони не мали жодного досвіду роботи в початковій освіті, я часто консультувалася з ними стосовно їхньої навчальної програми. Оскільки багато з методів модифікації та диференціації віддзеркалюють ідеї та принципи більш високого рівня, ця група вирішила сконцентрувати увагу на комплексному модулі, що будувався на найулюбленішій темі учнів – "домашні тварини".

Вони розпочинали вивчення цього модуля з обговорення того, яких тварин діти мають вдома. Після цього вони переходили до збору інформації та створення піктограми, яка зображувала найулюбленіших домашніх тварин учнів групи. Після цього, методом

«мозкового штурму» вони визначали можливі види загальних дослідницьких занять типу І. В якості гостей вони вирішили запросити людину, яка доглядає за собаками, власника магазину для домашніх тварин і ветеринара. Учні були в захваті від рентгенівських знімків, які приніс ветеринар. Їх також заінтригували камінці, що застрягли у шлунках собак. Це надало стимул до ще однієї сесії «мозкового штурму» з моєю участю, під час якого обговорювалися можливі кінцеві групові проекти. Наприкінці періоду співпраці учні з групи дитячого садка виховательки Ж здивували наставника повністю ілюстрованою, надрукованою версією їх власної оригінальної історії "Рокі – собака, що їв камені". Свій внесок у цю роботу зробили всі учні групи – хтось запропонував ідеї, хтось написав, хтось додав свої ілюстрації. Наприкінці навчального року вихователі з любов'ю говорили про модуль про домашніх тварин і особливо про одну маленьку дівчинку, яка сама не могла друкувати літери.

Вихователька Ж: Я завжди надсилаю невеличкий лист, вітаючи їх у школі, але цього року я подумала, що проведу маленьке опитування, аби з'ясувати, що їх цікавить і, можливо, з цього розпочати. Я думаю, що ваша присутність якось підштовхнула мене до цього. [Це стосується ілюстрованої книжки про "Рокі"], ми багато чого дізналися завдяки цій книжці. Звичайно, ми пишемо цілий рік; у нас є своя маленька видавнича кампанія. Ми розпочали з персонажу Рокі, а потім провели «мозковий штурм». І з цього все й почалося. Ми не використали всіх ідей, що виникли у процесі «мозкового штурму». У нас був початок, середина та кінець, але книжка могла б бути значно більшою, бо діти були у захваті від цього. Не всі діти вміли писати, тому з однією маленькою дівчинкою ми робили це разом: я тримала її за руку і ми писали.

В цьому процесі виникали й труднощі. Окремі вчителі просувалися у використанні методів, водночас інші мали проблеми з їх застосуванням. Директор була вражена

прогресом деяких з учителів, які більшу частину своєї кар'єри практикували навчання у складі цілого класу, а зараз можна було почути, як вони говорять батькам про своє використання гнучких груп та різнорівневих уроків. Особливо директор була зворушена успіхами дітей; вона зауважила, що їхні запитання та рівень зацікавленості на шкільних зборах був найвищим за весь час її спостережень.

Найістотнішим результатом виявилось те, що учні відчували, що їхні вчителі використовують формальні та неформальні способи попереднього оцінювання і гнучко підходять до створення груп на своїх щоденних уроках. Учні зауважували, що вони працюють у невеликих групах залежно від своїх інтересів, стилів навчання та здібностей. Крім того, вони мали змогу користуватися різноманітними ресурсами і виконували різні проекти для «справжніх аудиторій».

Закінчення

Вчителі вказували, що учні в їхній школі відчували, що викладання у класах проводиться диференційовано, залежно від ресурсів, які використовуються, типу роботи, видів діяльності, що були обрані або призначені, а також складності роботи. Вони також зазначали, що диференціюють викладання залежно від інтересів, стилів навчання та здібностей; видозмінюють методи опитування; і, зрештою, що вони збагачують свої навчальні програми, позбавляючи учнів необхідності виконувати роботу, яку вони вже зробили, пропонуючи їм можливість вибору та альтернативних продуктів, а також використовуючи маленькі, гнучкі групи, створені на основі вибору, стилів навчання та очікувань.

Така реальна інформація є важливою з огляду на те, що вона розкриває ефективність практики безперервного, професійного розвитку, такого, що спирається на підтримку. Учителів заохочували розпочинати на власному рівні готовності і продовжувати роботу в своєму власному темпі. Педагоги зауважували, що вони були схвильовані можливістю задовольнити потреби своїх найкращих учнів, і що вони відкриті для випробовування нових методів навчання та створення груп. Я спостерігала

підвищення якості, складності та витонченості учнівських продуктів та усного спілкування¹. Крім того, учні висловлювали захват від можливості працювати у своєму власному темпі та за своїми власними напрямками та за інтересами.

Як продемонструвало це вивчення конкретного випадку, технічне наставництво або наставництво з боку осіб рівного статусу являє собою модель професійного розвитку, яка здатна успішно та систематично здійснювати зміни у шкільному середовищі. Школи та шкільні округи мають взяти на себе фінансові та емоційні зобов'язання щодо поширення цієї моделі професійного розвитку, особливо якщо вчителі прагнуть покращити та диференціювати свою навчальну програму для того, аби задовольняти потреби учнів з різними рівнями здібностей.

Література

Joyce, B., & Showers, B. (1983). The coaching of teaching. (Джойс, Б. та Шауерз, Б. Тренування охоплення) *Educational Leadership*, 40(1), 4-16.

Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development*. (Джойс, Б. та Шауерз, Б. Досягнення учнів завдяки підвищенню кваліфікації кадрів) White Plains, NY: Longman.

Kaplan, S. N. (1986). The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (Каплан, С.Н. Сітка: Модель побудови диференційованої навчальної програми для обдарованих. В роботу Дж.С.Рензуллі (Ред. Системи й моделі для розробки програм для обдарованих та талановитих) (pp. 180-193). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model; A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. (Рензуллі, Дж.С. Модель триади удосконалення; Посібник з розробки програм, які можна відстояти, для обдарованих і талановитих) Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (1988). The multiple menu model for developing differentiated curriculum for the gifted and talented. (Рензуллі, Дж.С. Модель множинного меню для розробки

диференційованої навчальної програми для обдарованих і талановитих) *Gifted Child Quarterly*, 36, 298-309.

Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. (Рензуллі, Дж.С. Школи для розвитку таланту: Практичний план удосконалення всієї школи) Mansfield, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., Gentry, M., & Reis, S. M. (2003). *Enrichment clusters: A practical plan for real-world, student-driven learning*. (Рензуллі, Дж.С., Джентрі, М. та Рейс, С.М. Кластери удосконалення: Практичний план навчання реальних речей з центром уваги на учневі) Mansfield, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., Leppien, J. H., & Hays, T. S. (2000). *The multiple menu model: A practical guide for developing differentiated curriculum*. (Рензуллі, Дж.С., Леппиен, Дж.Г. та Хейз, Т.С. Модель множинного меню: Практичний посібник з розробки диференційованої навчальної програми) Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. (Рензуллі, Дж.С. та Рейс, С.М. Модель удосконалення всієї школи: Комплексний план досягнення якості в освіті) Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., Smith, L., & Reis, S. M. (1982). Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted students. (Рензуллі, Дж.С., Сміт, Л. та Рейс, С.М. Ущільнення навчальної програми: Життєво важлива методика роботи з обдарованими учнями) *Elementary School Journal*, 82, 185-194.

Schlichter, C. L., & Olenchak, E. R. (1992). Identification of inservice needs among schoolwide enrichment schools. (Шліхтер, Ч.Л. та Оленчак, Е.Р. Визначення потреб у підвищенні кваліфікації у школах, де проводиться удосконалення всієї школи) *Roeper Review*, 14, 159-162.

Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. (Шауерз, Б. та Джойс, Б. Еволюція наставництва з боку рівних за статусом) *Educational Leadership*, 53(6), 12

