Differentiated Instruction as a Response to the Needs of Gifted Students: British Experience and Opportunities for Ukrainian Schools

UDC 37.091.3:376.54(410:477)
DOI: https://doi.org/10.15421/1726215
A6 Special Education

Martynenko Larysa
Ph.D. Student, https://orcid.org/0009-0004-1771-8534, martynenko031983@gmail.com

Zhytomyr Ivan Franko State University (Zhytomyr, Ukraine)

Abstract.

Relevance. Contemporary general secondary education requires approaches that take into account differences in students' levels of preparation, learning pace, and cognitive abilities. This is particularly important in the education of gifted students, whose potential may remain unrealised without an appropriate level of intellectual challenge. In this context, the experience of the United Kingdom is of particular interest, as support for highly able and high-potential students is integrated into everyday educational practice. The aim of the article is to substantiate the importance of differentiated instruction in meeting the educational needs of gifted students, to characterise the specific features of its implementation in British school practice, and to identify opportunities for adapting productive elements of the British experience to Ukrainian general secondary education. **Results.** It was established that effective differentiated instruction for gifted students should be based not on increasing the number of similar tasks, but on increasing the cognitive complexity of learning activities. It was found that, in British practice, differentiation is implemented through open-ended and problem-based tasks, research and interdisciplinary projects, flexible grouping, opportunities for student choice, enrichment and extension, as well as formative assessment. The main advantages of the British approach include the integration of support for gifted students into everyday educational practice, the combination of high expectations with pedagogical support, and flexibility in the organisation of learning. At the same time, its effectiveness depends on teachers' professional preparedness, school resources, and the ability to maintain a balance between intellectual challenge and psychological safety. **Conclusions.** The study substantiates the need for Ukrainian schools to move from the episodic use of more challenging tasks to systematic differentiated instruction. It was determined that the adaptation of British experience should involve increasing the cognitive complexity of learning activities, integrating differentiation with enrichment and extension, using open-ended and research-based tasks, providing opportunities for student choice, developing reflection, and monitoring individual progress.

Keywords: British experience, differentiated instruction, enrichment, gifted students, giftedness, individualisation, Ukrainian school

Диференціація навчання як відповідь на потреби обдарованих учнів: британський досвід і можливості української школи

Мартиненко Лариса

Житомирський державний університет імені Івана Франка (Житомир, Україна)

Анотація.

Актуальність. Сучасна загальна середня освіта потребує врахування відмінностей у рівні підготовки, темпі навчання та пізнавальних можливостях учнів. Особливого значення це набуває в роботі з обдарованими школярами, потенціал яких може залишатися нереалізованим за відсутності належного інтелектуального виклику. У цьому контексті особливий інтерес становить досвід Великої Британії, де підтримка учнів із високими здібностями та значним потенціалом інтегрована в повсякденний освітній процес. Метою статті є обґрунтування значення диференціації навчання для задоволення освітніх потреб обдарованих учнів, характеристика особливостей її реалізації у британській шкільній практиці та визначення можливостей використання продуктивних елементів британського досвіду в закладах загальної середньої освіти України.

Результати. Встановлено, що ефективна диференціація навчання обдарованих учнів має ґрунтуватися не на збільшенні кількості однотипних завдань, а на якісному ускладненні пізнавальної діяльності. З'ясовано, що у британській практиці вона реалізується через відкриті та проблемні завдання, дослідницькі й міжпредметні проєкти, гнучке групування, можливість вибору, збагачення й поглиблення навчання, а також формувальне оцінювання. Виявлено, що перевагами британського підходу є інтеграція підтримки обдарованих учнів у повсякденний освітній процес, поєднання високих очікувань із педагогічною підтримкою та гнучкість в організації навчання. Водночас його ефективність залежить від професійної готовності вчителя, ресурсного забезпечення школи та здатності підтримувати баланс між інтелектуальним викликом і психологічною безпекою. **Висновки.** Обґрунтовано доцільність переходу в українській школі від епізодичного використання складніших завдань до системної диференціації навчання. Визначено, що адаптація британського досвіду має передбачати якісне ускладнення навчальної діяльності, поєднання диференціації зі збагаченням і поглибленням змісту, використання відкритих і дослідницьких завдань, надання учням можливості вибору, розвиток рефлексії та моніторинг прогресу.

Ключові слова: британський досвід, диференціація навчання, збагачення навчання, індивідуалізація, обдаровані учні, обдарованість, українська школа

Стаття надійшла / Article arrived: 23.09.2026 // Схвалено до друку / Accepted: 12.11.2026 // Підписано до друку / Approved for printing: 13.11.2026

Вступ.

Актуальність. Сучасна система загальної середньої освіти дедалі більше орієнтується на врахування індивідуальних можливостей учнів, розвиток їхньої самостійності, творчого потенціалу та здатності свідомо обирати власну освітню траєкторію. Особливого значення ці завдання набувають у роботі з обдарованими учнями, які потребують не лише поглибленого засвоєння навчального матеріалу, а й цілісної педагогічної підтримки особистісного розвитку. Високі інтелектуальні, творчі, академічні чи спеціальні здібності самі по собі не гарантують гармонійного розвитку особистості, стійкої навчальної мотивації, психологічного благополуччя та успішної самореалізації. Тому обдарованого учня не можна розглядати виключно як школяра з високими навчальними результатами.

Високий потенціал учня не є сталою характеристикою, а можливості його реалізації значною мірою залежать від умов навчання, характеру педагогічної взаємодії, доступу до інтелектуально насичених завдань, можливостей для самостійного вибору та психологічної безпеки. Недостатній рівень складності навчання, одноманітність освітньої діяльності або орієнтація лише на стандартний рівень засвоєння матеріалу можуть спричиняти зниження пізнавального інтересу та неповну реалізацію потенціалу учня. У зв'язку з цим особливого значення набуває пошук таких способів організації навчання, які дають змогу в межах звичайного освітнього процесу враховувати різний рівень підготовки, темп розвитку та пізнавальні можливості школярів.

Досвід Великої Британії становить значний інтерес для української педагогіки, оскільки підтримка здібних учнів у британській системі освіти розвивалася у взаємозв'язку з принципами рівності освітніх можливостей, індивідуалізації, високих очікувань і відповідальності школи за розвиток потенціалу кожного учня. Така підтримка реалізується через поєднання шкільної політики, адаптації навчання, збагачення змісту освіти, наставництва, індивідуального планування та позакласних освітніх можливостей. Для української школи цей досвід є важливим з огляду на потребу переходу від окремих епізодичних форм роботи з обдарованими дітьми до системного врахування їхніх освітніх потреб у повсякденному навчанні.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні значення диференціації навчання для задоволення освітніх потреб обдарованих учнів, характеристиці особливостей її реалізації у британській шкільній практиці та визначенні можливостей використання продуктивних британських підходів у закладах загальної середньої освіти України. Для досягнення поставленої мети передбачено охарактеризувати сучасні уявлення про обдарованість та освітні потреби обдарованих учнів, розкрити особливості реалізації диференційованого навчання у британській шкільній практиці, визначити переваги та обмеження такого підходу, проаналізувати стан застосування відповідних педагогічних практик у закладах загальної середньої освіти України та обґрунтувати можливості адаптації продуктивних елементів британського досвіду до умов української школи.

У дослідженні використано методи аналізу, узагальнення та систематизації наукових джерел, порівняльно-зіставний метод для вивчення британського й українського досвіду. Емпірична частина охоплювала оцінювання компонентів педагогічної підтримки за участю 168 педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти м. Житомира та 24 напівструктуровані бесіди з педагогами.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематика обдарованості та педагогічної підтримки учнів із високим потенціалом представлена у працях українських і зарубіжних дослідників. Теоретичні підходи до розуміння обдарованості розробляли О. Є. Антонова, Дж. Рензуллі, Р. Ф. Суботнік, П. Ольшевскі-Кубіліус і Ф. К. Воррелл, які акцентують на її багатовимірному та розвитковому характері, а також залежності реалізації потенціалу від освітніх і психосоціальних чинників (Антонова, 2015; Renzulli, 2016; Subotnik et al., 2011). Сучасні підходи до підтримки обдарованих учнів, зокрема в контексті інклюзивної освіти, узагальнено у працях Ф. Баккассіно та С. Піннеллі, Л. В. Горбань, Н. П. Кравчук, М. Нейхарт, С. І. Пфайффера та Т. Л. Кросса (Baccassino & Pinnelli, 2023; Горбань, 2024; Кравчук, 2021; Neihart et al., 2021). Питання диференціації та індивідуалізації навчання досліджували У Юе і М. Е. Пісоцька, О. М. Топузов, С. В. Алєксєєва, О. В. Малихін і Н. О. Арістова, а сучасні практики диференційованого навчання учнів із високими здібностями систематизовано у працях М. Ніколаса, А. Скурдумбіса, О. Бредбері, Ф. Арденлід, Й. Лундквіст, Л. Сунд, Дж. ВанТассел-Баски, Г. Ф. Габбарда та Дж. І. Роббінса (У & Пісоцька, 2022; Топузов та ін., 2024; Nicholas et al., 2024; Ardenlid et al., 2025; VanTassel-Baska et al., 2020). Особливості британського досвіду підтримки здібних учнів висвітлено у працях Д. Монтгомері, П. Лофта, Р. Лонга, С. Данечі, П. Макграта, К. Димитріадіса та співавторів, а сучасний стан політики й практики підтримки обдарованих учнів в Англії систематизовано С. Каракаш Мисир і М. Томас (Montgomery, 2007; Loft et al., 2020; McGrath, 2019; Dimitriadis et al., 2021; Karakaş Mısır & Thomas, 2026). Порівняльний аспект організації підтримки обдарованих школярів в Україні та зарубіжних країнах представлений у дослідженні В. М. Алфімова, який акцентує на необхідності врахування національних освітніх умов під час використання зарубіжного досвіду (Алфімов, 2021).

Водночас у науковій літературі недостатньо

представлено зіставлення британських практик повсякденної диференціації з реальним станом педагогічної підтримки обдарованих учнів в українській школі. Недостатньо розробленим залишається також питання визначення конкретних способів інтеграції продуктивних елементів британського досвіду в повсякденну практику українських закладів загальної середньої освіти.

Результати дослідження.

Поняття обдарованості належить до дискусійних категорій психології та педагогіки, що зумовлено відсутністю однозначного підходу до визначення його змісту. Упродовж тривалого часу обдарованість переважно ототожнювали з високим рівнем інтелектуальних здібностей, однак сучасні дослідження дедалі більше враховують також творчі, мотиваційні та особистісні характеристики. Обдарованість розглядається як складне системне утворення, розвиток якого залежить від взаємодії природних задатків, особистісних чинників, соціального та освітнього середовища (Антонова, 2015). Необхідними умовами реалізації її потенціалу є навчання, виховання, педагогічна підтримка та мотивація до розвитку (Антонова, 2015). Без належної педагогічної підтримки потенціал обдарованого учня може залишитися нереалізованим, тому особливого значення набувають достатній рівень інтелектуального виклику, підтримка мотивації, створення стимулювального освітнього середовища та запобігання соціальній ізоляції (Горбань, 2024).

Багатовимірність обдарованості розкривається у трикільцевій моделі Дж. Рензуллі, відповідно до якої вона виникає внаслідок взаємодії здібностей вище середнього рівня, креативності та залученості до виконання завдання (Renzulli, 2016). Такий підхід зміщує акцент із самого факту наявності високих здібностей на мотивацію, творчу продуктивність, активність особистості та готовність до наполегливої діяльності. Отже, високі когнітивні можливості самі по собі ще не гарантують реалізації потенціалу учня у значущих навчальних або творчих результатах.

Розвитковий характер обдарованості відображено також у концепції talent development. У межах цього підходу розвиток таланту розглядається як тривалий процес переходу від здібностей до компетентності, від компетентності до експертності, а від експертності до найвищого рівня досягнень у відповідній сфері (eminence) (Subotnik et al., 2011). Така логіка дає змогу відмовитися від розуміння обдарованості як постійного статусу, який дитина одноразово отримує внаслідок тестування або демонстрації високого результату. Натомість увага зосереджується на тривалому процесі розвитку, у якому істотне значення мають систематична діяльність, освітні можливості, психосоціальні чинники та поступове формування здатності особистості реалізовувати власний потенціал.

У британському освітньому дискурсі зміна уявлень про обдарованість відображається і в термінології. Водночас говорити про єдиний загальнобританський перехід від поняття gifted and talented pupils до одного нового терміна було б неточно, оскільки підходи до визначення й позначення таких учнів відрізняються в різних частинах Великої Британії. Зокрема, після завершення програми Young Gifted and Talented в Англії немає єдиного національного визначення more able або gifted students, тоді як у різних освітніх системах Великої Британії використовуються поняття more able and talented, particularly able or talented та gifted and talented (Loft et al., 2020).

Така термінологічна варіативність відображає ширшу тенденцію до зміщення уваги з формального зарахування дитини до фіксованої категорії на виявлення її здібностей, освітніх потреб і можливостей подальшого розвитку. Відповідно, педагогічна підтримка має охоплювати не лише учнів, які вже демонструють високі результати, а й тих, чий потенціал ще не реалізований повною мірою. Водночас сучасні дослідження звертають увагу на ризик сприйняття спеціальної підтримки обдарованих учнів як елітарної та наголошують на необхідності поєднання розвитку високого потенціалу з принципами інклюзивної освіти (Baccassino & Pinnelli, 2023).

Отже, обдарованість доцільно розглядати як багатовимірний і динамічний потенціал, реалізація якого залежить не лише від здібностей учня, а й від мотивації, діяльності, особистісних характеристик та освітнього середовища. Це зумовлює необхідність організації навчання відповідно до індивідуальних освітніх потреб обдарованих школярів.

У контексті навчання обдарованих учнів доцільним є розмежування понять «диференціація» та «індивідуалізація», які є взаємопов'язаними, проте не тотожними (У & Пісоцька, 2022). Диференціація передбачає організацію навчання з урахуванням відмінностей у здібностях, рівні підготовки, навчальних потребах та інтересах учнів і може охоплювати варіювання змісту, процесу, результатів та освітнього середовища (Nicholas et al., 2024). У роботі з обдарованими учнями вона реалізується, зокрема, через підвищення рівня інтелектуального виклику, використання відкритих і проблемних завдань, поглиблення змісту, адаптацію темпу та надання можливості вибору (Nicholas et al., 2024; Ardenlid et al., 2025). Водночас диференціацію не слід розглядати як фіксований набір педагогічних прийомів. Окремі способи роботи можуть застосовуватися самостійно або поєднуватися залежно від потреб, потенціалу й рівня готовності конкретного учня, а також цілей навчальної діяльності (Nicholas et al., 2024). Індивідуалізація має виразнішу орієнтацію на особистість конкретного учня та передбачає врахування його можливостей, інтересів,

потреб і навчальних цілей (Топузов та ін., 2024). Для обдарованого школяра вона може охоплювати побудову індивідуальної освітньої траєкторії, адаптацію змісту, форм і методів навчання, підтримку мотивації, наставництво, рефлексію та психолого-педагогічний супровід (Горбань, 2024).

У британській освітній практиці диференціація тісно пов'язана з персоналізацією навчання, що передбачає орієнтацію на поступ і потреби конкретного учня та його активне залучення до освітнього процесу. До складових такого підходу належать планування індивідуального прогресу, диференціація, високі очікування, складні особисті цілі, оцінювання поступу, а також урахування інтересів і попереднього досвіду школяра (Department for Children, Schools and Families [DCSF], 2008). Диференціація при цьому не зводиться до механічного поділу завдань за рівнями складності. Вона може реалізовуватися через різний обсяг педагогічної підтримки, відкриті завдання, поглиблення змісту, вибір тем і матеріалів, а також поєднання індивідуальної та групової роботи (DCSF, 2008).

Персоналізований характер диференціації навчання обдарованих учнів може посилюватися завдяки наставництву та коучинговим практикам, які допомагають узгоджувати освітні можливості з індивідуальними потребами й цілями школяра. Наставництво сприяє поглибленню предметних інтересів, організації дослідницької діяльності та підтриманню мотивації, а тривалі програми, що поєднують академічний та особистісний компоненти, можуть позитивно впливати на навчальний прогрес і освітні прагнення учнів (Karakaş Mısır & Thomas, 2026). Особливого значення така підтримка набуває для школярів із високим потенціалом, які мають обмежені сімейні або соціальні ресурси.

Коучинговий підхід доповнює диференційоване навчання розвитком самостійності та саморегуляції учня. Він передбачає допомогу у визначенні навчальних цілей, виборі ефективних стратегій діяльності, підтримці внутрішньої мотивації та поступовому розширенні відповідальності школяра за власне навчання (Горбань, 2024). У такий спосіб наставництво і коучинг створюють умови для реалізації персоналізованої освітньої траєкторії, у межах якої зміст, темп, рівень складності та характер педагогічної підтримки можуть адаптуватися відповідно до потреб обдарованого учня.

Необхідною умовою ефективної диференціації є також урахування соціально-емоційних потреб обдарованих школярів. У британській практиці цьому сприяє pastoral care, спрямована на підтримку емоційного, соціального та особистісного благополуччя учнів. Її значення зумовлене тим, що високі здібності можуть поєднуватися з перфекціонізмом, підвищеною вимогливістю до себе та труднощами соціальної інтеграції (Neihart et al., 2021). Отже, соціально-емоційний супровід доцільно розглядати не як окрему форму диференціації, а як умову, що дає змогу поєднувати підвищений інтелектуальний виклик, самостійність і персоналізацію навчання з психологічно безпечним освітнім середовищем.

Нормативне підґрунтя такого підходу в Англії закладено в The National Curriculum in England. Документ установлює високі очікування щодо кожного учня та прямо передбачає планування складнішої навчальної діяльності для школярів, результати яких суттєво перевищують очікуваний стандарт (Department for Education [DfE], 2014). Отже, підтримка учнів із високими здібностями має здійснюватися не лише в межах спеціальних програм або позакласної діяльності, а й у повсякденному навчанні. Водночас National Curriculum визначає загальні вимоги до результатів і складності навчання, залишаючи школам і педагогам значний простір для вибору конкретних способів організації освітнього процесу.

Професійна відповідальність учителя за реалізацію такого підходу конкретизована у Teachers' Standards. Від педагога вимагається визначати цілі, які стимулюють учнів із різними здібностями та забезпечують належний рівень інтелектуального виклику, враховувати їхні попередні знання й можливості, а також сприяти осмисленню власного навчального прогресу (DfE, 2021). Окремий стандарт передбачає адаптацію викладання до сильних сторін і потреб учнів, уміння доцільно застосовувати диференціацію та використовувати спеціальні педагогічні підходи для школярів із високими здібностями (DfE, 2021). У цьому контексті завдання вчителя полягає не лише в ускладненні навчального матеріалу, а й у визначенні оптимального співвідношення між інтелектуальним викликом, самостійністю та педагогічною підтримкою.

У британській педагогічній традиції диференційовану підтримку учнів із високими здібностями розглядають у межах структурних та інтегрованих підходів. Структурні рішення пов'язані зі зміною організації навчання, тоді як інтегрований підхід передбачає включення диференціації безпосередньо в повсякденний освітній процес. Одним із напрямів розвитку британської практики стало підвищення професійної спроможності вчителя диференціювати навчання в різнорівневому класі замість систематичного виокремлення здібних учнів (Montgomery, 2007).

Практична реалізація диференціації для обдарованих учнів передбачає якісну зміну характеру навчальної діяльності. У британських рекомендаціях щодо роботи з обдарованими та талановитими школярами наголошувалося на необхідності уникати простого збільшення кількості однотипних завдань і натомість орієнтуватися на розвиток мислення

вищого рівня. До ефективних практик віднесено проблемний характер навчального змісту, відкритий пошук, запитання вищого рівня, самостійне мислення, дискусії, розв'язання проблем, самооцінювання та рефлексію (DCSF, 2007). Таким чином, здібний учень має отримувати не «більше того самого», а завдання, виконання яких потребує складніших інтелектуальних операцій, самостійного пошуку та обґрунтування власних рішень.

Одним із ключових принципів диференційованого навчання є збереження спільної навчальної мети для всього класу з одночасним варіюванням складності завдань, темпу роботи, очікуваних результатів і характеру педагогічної підтримки. Така організація дає змогу забезпечувати додатковий інтелектуальний виклик для обдарованих учнів, не відокремлюючи їх від спільної навчальної діяльності. Для школярів, які вже опанували базовий матеріал, доцільним є скорочення його повторного опрацювання та використання вивільненого часу для поглиблених, проблемних або дослідницьких завдань і самостійних мініпроєктів.

Гнучким інструментом диференціації є також групування учнів залежно від мети навчальної діяльності, рівня підготовки, інтересів або характеру конкретного завдання. Склад таких груп не повинен бути постійним: залежно від освітньої ситуації можуть використовуватися як різнорівневі, так і відносно однорідні групи, індивідуальна робота або самостійний вибір партнерів. Це дає змогу уникнути жорсткого закріплення учнів у категоріях за рівнем здібностей і поєднати індивідуальний розвиток зі спільною діяльністю.

Диференціація може здійснюватися не лише через добір різних завдань, а й через варіювання складності педагогічних запитань. Для учнів із високим потенціалом доцільно використовувати відкриті та поглиблювальні запитання, які спонукають установлювати зв'язки між ідеями, пояснювати хід власного мислення, аналізувати альтернативні позиції, аргументувати висновки та оцінювати інформацію. Одним із відповідних способів роботи є використання елементів сократівського діалогу, що створює умови для поглибленого осмислення навчальної проблеми (Ardenlid et al., 2025). Варіюватися можуть також способи опрацювання навчального матеріалу та форми представлення результатів, зокрема через поєднання аналітичних, творчих та інших видів діяльності (Nicholas et al., 2024).

Однією зі складових цієї системи є поєднання збагачення та поглиблення навчання. У британських рекомендаціях enrichment пов'язується насамперед із розширенням змісту за межі базової програми, що дає змогу встановлювати зв'язки між різними галузями знань і розглядати навчальний матеріал у ширшому контексті. Extension передбачає поглиблене опрацювання певної теми або проблеми через залучення додаткових знань, понять і складніших способів діяльності. Позакласне збагачення може охоплювати конкурси, освітні поїздки, предметні й творчі об'єднання, дослідницькі та громадські проєкти, взаємодію із запрошеними фахівцями та інші види діяльності, що розширюють освітній досвід учнів (DCSF, 2007).

Водночас додаткові програми не повинні підміняти диференціацію повсякденного навчання. Британські рекомендації передбачають забезпечення обдарованим учням належного рівня складності та підтримки безпосередньо під час уроку, використання диференційованих навчальних цілей, створення можливостей для самостійної роботи та поєднання enrichment, extension і прискорення навчання (DCSF, 2007). Тому позаурочні заходи доцільно розглядати як продовження та розширення основного освітнього процесу, а не як компенсацію недостатньої складності повсякденного навчання.

Важливим доповненням до диференціації є формувальне оцінювання. Його результати дають змогу адаптувати подальше навчання відповідно до актуальних потреб учнів (Anders et al., 2022). Формувальне оцінювання передбачає визначення наступних кроків у навчанні, надання змістовного зворотного зв'язку та залучення школяра до осмислення власного прогресу (Anders et al., 2022). У роботі з обдарованими учнями оцінювання має допомагати визначати їхній актуальний рівень, подальші навчальні цілі та способи поліпшення результатів, а зворотний зв'язок повинен не лише констатувати досягнення, а й спрямовувати подальший розвиток (DCSF, 2007).

Оцінювання ефективності диференціації доцільно поширювати і на педагогічну практику. Поряд з аналізом прогресу учнів можуть використовуватися структуровані спостереження за тим, наскільки системно педагог застосовує диференційовані способи роботи та наскільки вони відповідають поставленим навчальним цілям. Прикладом такого підходу є використання Classroom Observation Scale-Revised для оцінювання реалізації диференціації безпосередньо під час навчання (VanTassel-Baska et al., 2020).

Результатом диференційованого навчання є також поступове розширення самостійності та відповідальності учня за власне навчання. Залежно від сформованості навичок саморегуляції педагог може змінювати обсяг підтримки та надавати школяреві більшу автономію у прийнятті навчальних рішень (Nicholas et al., 2024).

Узагальнення британського досвіду дає змогу визначити такі основні переваги підтримки обдарованих учнів:

– інтеграція підтримки у повсякденне навчання, за якої інтелектуальний виклик забезпечується не лише через спеціальні програми та позакласну

діяльність, а й безпосередньо під час уроку. Додаткові програми при цьому розширюють, а не замінюють якісне навчання;

– автономія школи у виборі форм диференціації. National Curriculum визначає загальну рамку високих очікувань, але не встановлює єдиного способу їх реалізації, що дає змогу використовувати диференційовані завдання, гнучке групування, проєкти, дебати, дослідження та індивідуальні консультації;

– поєднання диференціації з принципом інклюзивного інтелектуального виклику. Учні з високими здібностями можуть отримувати можливості для поглибленого навчання в межах спільного освітнього процесу, що дає змогу враховувати індивідуальні потреби та водночас забезпечувати рівність освітніх можливостей.

Водночас досвід Англії демонструє нерівномірність реалізації підтримки обдарованих учнів. Після припинення національної програми Gifted and Talented відповідальність за таку роботу значною мірою перейшла до окремих шкіл, що розширило їхню автономію, але водночас спричинило фрагментарність відповідних практик. Якість підтримки стала більшою мірою залежати від професійного потенціалу педагогів, ресурсів школи та локальних освітніх пріоритетів (Karakaş Mısır & Thomas, 2026). Відповідно, доступ учнів із високим потенціалом до освітніх можливостей може відрізнятися залежно від шкільного та соціально-економічного контексту (Karakaş Mısır & Thomas, 2026).

Важливим чинником ефективності диференціації є професійна готовність учителя. Результативність диференціації визначається не самим фактом використання відповідних прийомів, а якістю їх застосування та відповідністю конкретним навчальним цілям. Емпіричні дослідження засвідчують, що педагоги можуть використовувати диференційовані практики недостатньо системно або без належного узгодження з метою навчальної діяльності, що знижує їхній потенційний вплив на розвиток обдарованих учнів (VanTassel-Baska et al., 2020). Недостатня підготовка педагогів ускладнює виявлення високого потенціалу та організацію відповідного навчання, тому професійна підготовка має охоплювати розпізнавання різних проявів обдарованості, оволодіння способами диференціації та врахування соціально-емоційних потреб учнів (Karakaş Mısır & Thomas, 2026).

Ефективність диференціації залежить не лише від компетентності окремого педагога, а й від системної підтримки на рівні закладу освіти. До умов ефективної реалізації диференціації належать професійний розвиток учителів, спільне розуміння її принципів педагогічним колективом і керівництвом школи, професійна автономія, співпраця та належне ресурсне забезпечення (Nicholas et al., 2024). Керівництво школи має створювати умови для професійної взаємодії та підтримувати педагогічну автономію (Nicholas et al., 2024). Необхідність спеціальної підготовки педагогів і створення психологічно безпечного освітнього середовища підкреслюється й українськими дослідниками (Кравчук, 2021).

Окремою проблемою є ідентифікація учнів, які потребують диференційованої підтримки. Орієнтація переважно на академічні результати сприяє виявленню high attainers, але може залишати поза увагою дітей із високим, проте ще не реалізованим потенціалом, особливо представників соціально вразливих груп. Тому академічні показники доцільно доповнювати педагогічним спостереженням та оцінюванням творчості, здатності розв'язувати складні проблеми й особливостей навчальної діяльності (Karakaş Mısır & Thomas, 2026).

Додатковим викликом є необхідність поєднання інтелектуального навантаження з психологічною безпекою та соціально-емоційною підтримкою. Обдаровані учні можуть стикатися з підвищеним тиском, перфекціонізмом, соціальною ізоляцією та стигматизацією (Karakaş Mısır & Thomas, 2026; Кравчук, 2021). Тому підтримка має поєднувати диференціацію повсякденного навчання зі збагаченням, прискоренням, наставництвом та спеціальними програмами, водночас запобігаючи надмірному соціальному відокремленню учнів.

Для визначення можливостей адаптації британського досвіду важливо врахувати реальний стан диференційованої підтримки обдарованих учнів в українській школі. Авторське емпіричне дослідження було проведене на базі закладів загальної середньої освіти м. Житомира за участю 168 педагогічних працівників. Для характеристики стану диференціації доцільно зосередити увагу на критеріях, безпосередньо пов'язаних із виявленням освітнього потенціалу учнів, адаптацією змісту та складності навчання, психолого-педагогічною підтримкою, використанням додаткових освітніх ресурсів і відстеженням індивідуального прогресу.

Табл. 1

Результати оцінювання компонентів педагогічної підтримки, значущих для диференціації навчання обдарованих учнів, n = 168

Критерій	Середній бал	Високий рівень, %	Достатній рівень, %	Середній рівень, %	Низький рівень, %
Діагностико-ідентифікаційний	2,42	6,0	25,0	48,8	20,2

Критерій	Середній бал	Високий рівень, %	Достатній рівень, %	Середній рівень, %	Низький рівень, %
Змістово-методичний	2,81	10,7	40,5	38,7	10,1
Психолого-педагогічний	2,62	7,1	32,7	45,2	14,9
Партнерсько-ресурсний	2,85	12,5	42,9	33,3	11,3
Моніторингово-рефлексивний	2,08	4,8	18,5	43,5	33,3

Джерело: узагальнено автором за результатами емпіричного дослідження.

Результати табл. 1 свідчать про нерівномірну сформованість компонентів системної диференціації. Найвищі показники отримано за партнерсько-ресурсним (2,85 бала) та змістово-методичним (2,81 бала) критеріями. За останнім високий або достатній рівень виявлено у 51,2 % педагогів, що підтверджує наявність практичного досвіду використання диференційованих завдань, збагачення змісту, дослідницької та проєктної діяльності. Слабшими є діагностико-ідентифікаційний (2,42 бала) та моніторингово-рефлексивний (2,08 бала) компоненти. За останнім високий або достатній рівень зафіксовано лише у 23,3 % педагогів, тоді як низький рівень мають 33,3 % респондентів. Це свідчить про недостатню системність виявлення потенціалу учнів, постановки індивідуальних цілей, рефлексії та моніторингу прогресу. Отже, основною проблемою є не відсутність окремих форм диференціації, а недостатній зв'язок між виявленням потенціалу учня, добором відповідного інтелектуального виклику та відстеженням його розвитку.

Результати 24 напівструктурованих бесід із педагогічними працівниками пояснюють причини виявленої недостатньої системності диференціації. Найчастіше педагоги вказували на потребу в методиках раннього виявлення потенціалу учнів (87,5 %) та спеціальній професійній підготовці до роботи з обдарованими школярами (83,3 %). Водночас у 75,0 % бесід простежувалося ототожнення обдарованості переважно з високою навчальною успішністю, що може звужувати коло учнів, які отримують спеціальну педагогічну підтримку. Значними практичними обмеженнями залишаються брак часу на побудову індивідуальних освітніх траєкторій (70,8 %) та недостатність психологічної підтримки (62,5 %).

Результати емпіричного дослідження свідчать, що в досліджених закладах м. Житомира вже сформовано певний методичний і ресурсний потенціал для диференційованої роботи з обдарованими учнями, однак відповідні практики ще недостатньо інтегровані в цілісну систему індивідуального розвитку. Подальшого вдосконалення потребують багатокритеріальне виявлення потенціалу, визначення індивідуальних освітніх цілей, побудова освітніх траєкторій, професійна підготовка педагогів, психолого-педагогічний супровід, рефлексія та моніторинг прогресу. У цьому контексті британський досвід доцільно використовувати як джерело педагогічних принципів та інструментів, адаптуючи їх до національних освітніх традицій, соціокультурних умов, ресурсних можливостей і ціннісних орієнтирів українського суспільства (Алфімов, 2021). Добір способів диференціації має ґрунтуватися на їх доказовості, відповідності конкретному освітньому контексту та оцінюванні результативності (Nicholas et al., 2024).

Запровадження системної диференціації доцільно здійснювати поступово, спираючись на наявний досвід роботи з обдарованими учнями. Базовими елементами можуть стати визначення спільної навчальної мети, оцінювання актуального рівня учнів, поєднання базових і складніших завдань та створення сприятливого освітнього середовища. Надалі доцільно розширювати використання гнучкого групування, адаптації темпу, можливостей вибору, диференційованих запитань, збагачення й поглиблення змісту навчання (Ardenlid et al., 2025). Такий підхід дає змогу об'єднати вже наявні форми підтримки в більш послідовну систему розвитку індивідуального потенціалу обдарованого учня.

Висновки.

Проведений аналіз дає підстави розглядати диференціацію як один із ключових механізмів задоволення освітніх потреб обдарованих учнів. Британський досвід засвідчує ефективність системної підтримки, інтегрованої в повсякденне навчання та спрямованої на інтелектуальний виклик, самостійність і врахування індивідуальних потреб. Для української школи доцільною є адаптація таких підходів з урахуванням національного освітнього контексту:

– перехід від епізодичної до системної підтримки учнів із високим потенціалом, що охоплює його виявлення, визначення освітніх цілей, добір форм підтримки та моніторинг розвитку;

– створення внутрішньошкільної системи підтримки з визначеними критеріями виявлення

учнів, відповідальними особами, формами роботи та механізмами взаємодії з батьками й партнерами;

– розширення підходів до виявлення здібностей з урахуванням не лише академічних результатів, а й нестандартного мислення, творчих, дослідницьких інтересів та прихованого потенціалу;

– запровадження системної якісної диференціації через відкриті й проблемні завдання, дослідження, проєкти, дебати, міжпредметні зв'язки та перенесення знань у нові ситуації.

– поєднання диференціації зі збагаченням і поглибленням навчання та індивідуальними освітніми траєкторіями, пов'язаними з інтересами й цілями конкретного учня;

– розширення можливостей вибору та самостійності учнів щодо теми, способу виконання завдань, джерел інформації та форм представлення результатів;

– запровадження регулярного моніторингу індивідуального прогресу, що враховує академічні результати, динаміку інтересів, самостійність, труднощі, освітні потреби, самооцінювання та рефлексію;

– посилення професійної підготовки педагогів і командного супроводу із залученням учителів, психологів, адміністрації, батьків, наставників МАН та інших партнерів;

– розширення співпраці з МАН, університетами, позашкільними закладами, громадськими організаціями та цифровими платформами для збагачення освітніх можливостей учнів.

Водночас варто уникати формального запозичення термінології, надмірного документаційного навантаження та зведення диференціації до збільшення кількості завдань. Її зміст має полягати в якісному ускладненні навчальної діяльності та розширенні самостійності обдарованого учня.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності моделей диференційованого навчання в українських школах, удосконаленням критеріїв виявлення нереалізованого потенціалу та інструментів моніторингу індивідуального прогресу. Окремого вивчення потребують професійна готовність педагогів і поєднання інтелектуального виклику із соціально-емоційною підтримкою.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

Алфімов, В. М. (2021). Підтримка обдарованих школярів в Україні та закордоном: проблеми порівняльного аналізу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1(100), 6–13. https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-6-13

Антонова, О. Є. (2015). Основні напрями досліджень вітчизняних дослідників з проблеми обдарованості. *Креативна педагогіка*, 10, 37–46.

Горбань, Л. В. (2024). Методики та технології педагогічного супроводу наукової освіти обдарованих учнів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2(93), 55–61. https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-2(93)-55-61

Кравчук, Н. П. (2021). Особливості психолого-педагогічного супроводу та підтримки обдарованих дітей у сучасному освітньому просторі закладів освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 75(2), 22–27. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-2.4

Топузов, О. М., Алєксєєва, С. В., Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2024). *Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у базовій школі: Методичний посібник*. Видавничий дім «Освіта».

У, Ю., & Пісоцька, М. Е. (2022). Погляди науковців щодо співвідношення між поняттями «індивідуалізація навчання» та «диференціація навчання». *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті*, 4, 726–729. https://doi.org/10.34142//2708-4809.SIUTY.2022.181

Anders, J., Foliano, F., Bursnall, M., Dorsett, R., Hudson, N., Runge, J., & Speckesser, S. (2022). The effect of embedding formative assessment on pupil attainment. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 15*(4), 748–779. https://doi.org/10.1080/19345747.2021.2018746

Ardenlid, F., Lundqvist, J., & Sund, L. (2025). A scoping review and thematic analysis of differentiated instruction practices: How teachers foster inclusive classrooms for all students, including gifted students. *International Journal of Educational Research Open, 8*, Article 100439. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100439

Baccassino, F., & Pinnelli, S. (2023). Giftedness and gifted education: A systematic literature review. *Frontiers in Education, 7*, Article 1073007. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1073007

Department for Children, Schools and Families. (2007). *Effective provision for gifted and talented students in secondary education*. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/7192/7/dcsf-00830-2007_Redacted.pdf

Department for Children, Schools and Families. (2008). *Personalised learning: A practical guide*. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/8447/

Department for Education. (2014). *The national curriculum in England: Framework document*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7db9e9e5274a5eaea65f58/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf

Department for Education. (2021). *Teachers' standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/38315/

Dimitriadis, C., Georgeson, J., Paliokosta, P., & Van Herwegen, J. (2021). Twice-exceptional students of mathematics in England: What do the teachers know? *Roeper Review, 43*(2), 99–111. https://doi.org/10.1080/02783193.2021.1881851

Karakaş Mısır, S., & Thomas, M. (2026). Gifted but misunderstood? An interpretive systematic review of gifted

education policy, practice, and socio-emotional experience in England. *Journal of Intelligence, 14*(3), Article 34. https://doi.org/10.3390/jintelligence14030034
Loft, P., Long, R., & Danechi, S. (2020). *Support for more able and talented children in schools (UK)* (Research Briefing No. CBP-9065). House of Commons Library. https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-9065/
McGrath, P. (2019). Education in Northern Ireland: Does it meet the needs of gifted students? *Gifted Education International, 35*(1), 37–55. https://doi.org/10.1177/0261429418784165
Montgomery, D. (2007). Differentiating for the needs of more able children: Some issues and solutions. *Gifted Education International, 23*(1), 6–14. https://doi.org/10.1177/026142940702300103
National Association for Able Children in Education. (2021). *School policy for more able learners: Guidance to create or update your school policy for more able learners*. https://cdn.ymaws.com/www.nace.co.uk/resource/resmgr/sample_resources/policy_guidance.pdf
Neihart, M., Pfeiffer, S. I., & Cross, T. L. (Eds.). *(2021). The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003238928
Nicholas, M., Skourdoumbis, A., & Bradbury, O. (2024). Meeting the needs and potentials of high-ability, high-performing, and gifted students via differentiation. *Gifted Child Quarterly, 68*(2), 154–172. https://doi.org/10.1177/00169862231222225
Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education* (pp. 55–86). Prufrock Press.
Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(1), 3–54. https://doi.org/10.1177/1529100611418056
VanTassel-Baska, J., Hubbard, G. F., & Robbins, J. I. (2020). Differentiation of instruction for gifted learners: Collated evaluative studies of teacher classroom practices. *Roeper Review, 42*(3), 153–164. https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1765919

REFERENCES

Alfimov, V. M. (2021). Support for gifted schoolchildren in Ukraine and abroad: Problems of comparative analysis. *Spirituality of a Personality: Methodology, Theory and Practice*, 1(100), 6–13. https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-6-13
Anders, J., Foliano, F., Bursnall, M., Dorsett, R., Hudson, N., Runge, J., & Speckesser, S. (2022). The effect of embedding formative assessment on pupil attainment. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 15*(4), 748–779. https://doi.org/10.1080/19345747.2021.2018746
Antonova, O. Ye. (2015). Main directions of research by Ukrainian scholars on the problem of giftedness. *Creative Pedagogy*, 10, 37–46.
Ardenlid, F., Lundqvist, J., & Sund, L. (2025). A scoping review and thematic analysis of differentiated instruction practices: How teachers foster inclusive classrooms for all students, including gifted students. *International Journal of Educational Research Open, 8*, Article 100439. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100439
Baccassino, F., & Pinnelli, S. (2023). Giftedness and gifted education: A systematic literature review. *Frontiers in Education, 7*, Article 1073007. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1073007
Department for Children, Schools and Families. (2007). *Effective provision for gifted and talented students in secondary education*. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/7192/7/dcsf-00830-2007_Redacted.pdf
Department for Children, Schools and Families. (2008). *Personalised learning: A practical guide*. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/8447/
Department for Education. (2014). *The national curriculum in England: Framework document*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7db9e9e5274a5eaea65f58/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf
Department for Education. (2021). *Teachers' standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/38315/
Dimitriadis, C., Georgeson, J., Paliokosta, P., & Van Herwegen, J. (2021). Twice-exceptional students of mathematics in England: What do the teachers know? *Roeper Review, 43*(2), 99–111. https://doi.org/10.1080/02783193.2021.1881851
Horban, L. V. (2024). Methods and technologies of pedagogical support for scientific education of gifted students. *Education and Development of Gifted Personality*, 2(93), 55–61. https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-2(93)-55-61
Karakaş Mısır, S., & Thomas, M. (2026). Gifted but misunderstood? An interpretive systematic review of gifted education policy, practice, and socio-emotional experience in England. *Journal of Intelligence, 14*(3), Article 34. https://doi.org/10.3390/jintelligence14030034
Kravchuk, N. P. (2021). Features of psychological and pedagogical support for gifted children in the modern educational space of educational institutions. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools*, 75(2), 22–27. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-2.4
Loft, P., Long, R., & Danechi, S. (2020). *Support for more able and talented children in schools (UK)* (Research Briefing No. CBP-9065). House of Commons Library. https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-9065/
McGrath, P. (2019). Education in Northern Ireland: Does it meet the needs of gifted students? *Gifted Education International, 35*(1), 37–55. https://doi.org/10.1177/0261429418784165

Montgomery, D. (2007). Differentiating for the needs of more able children: Some issues and solutions. *Gifted Education International, 23*(1), 6–14. https://doi.org/10.1177/026142940702300103

National Association for Able Children in Education. (2021). *School policy for more able learners: Guidance to create or update your school policy for more able learners*. https://cdn.ymaws.com/www.nace.co.uk/resource/resmgr/sample_resources/policy_guidance.pdf

Neihart, M., Pfeiffer, S. I., & Cross, T. L. (Eds.). *(2021). The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003238928

Nicholas, M., Skourdoumbis, A., & Bradbury, O. (2024). Meeting the needs and potentials of high-ability, high-performing, and gifted students via differentiation. *Gifted Child Quarterly, 68*(2), 154–172. https://doi.org/10.1177/00169862231222225

Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education* (pp. 55–86). Prufrock Press.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(1), 3–54. https://doi.org/10.1177/1529100611418056

Topuzov, O. M., Alieksieieva, S. V., Malykhin, O. V., & Aristova, N. O. (2024). *Individualization of learning in the blended form of organization of the educational process in basic school: Methodological guide*. Osvita Publishing House.

VanTassel-Baska, J., Hubbard, G. F., & Robbins, J. I. (2020). Differentiation of instruction for gifted learners: Collated evaluative studies of teacher classroom practices. *Roeper Review, 42*(3), 153–164. https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1765919

Wu, Y., & Pisotska, M. E. (2022). Scholars' views on the relationship between the concepts of "individualization of learning" and "differentiation of learning". *Spiritual-Intellectual Upbringing and Teaching of Youth in the 21st Century*, 4, 726–729. https://doi.org/10.34142//2708-4809.SIUTY.2022.181