ВСТУП

У Доктрині національної освіти, що визначає стратегію й основні напрямки розвитку освіти України в XXI столітті, записано: «Система освіти має забезпечувати підтримку обдарованих дітей і молоді, розвиток у них творчих здібностей, формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості».

Як свідчать нормативні документи, проблема обдарованості зараз стає все актуальнішою.

Учені з різних країн працюють над цією проблемою. Біологи намагаються виділити ген геніальності, психологи і соціологи винаходять тисячі тестів для визначення яскравих здібностей дітей. І все-таки поки що залишається таємницею відповідь на запитання: чому одній людині вдається багато, а інша стає аутсайдером.

Соціологи говорять, що генії народжуються в епоху історичних зворушень. Відомо, що французька революція кінця XVI століття змінила європейське життя. У світі з’явилися Наполеон, Гете, Гумбольдт, Бальзак, Бетховен, Гегель і ще багато талантів у всіх сферах життя. Деякі вчені вважають, що світові цивілізації живуть за законами духовних ритмів. Варто поглянути пильніше на життя тих, кого називають титанами, геніями людства.

У регіонах, областях, окремих містах і районах створено мережу спеціалізованих шкіл для обдарованих дітей. Однак направити туди всіх обдарованих дітей неможливо, тому дуже важливо виявляти, навчати, виховувати таких дітей не тільки в спеціалізованих навчальних закладах.

Вибір теми дослідження зумовлений кільком чинниками. Стандартизація інтелектуальних засад учнів упродовж століть не дозволяла створити особливі умови навчання, розвитку таланту таких дітей, тому на сучасному етапі переосмислення педагогічних методів навчання обдарованих та талановитих учнів виникла нагальна потреба пошуку нових теоретичних засад виявлення та педагогічної підтримки обдарованих дітей, постала необхідність перглянути психологічні аспекти взаємодії трьох ланок навчально-виховного процесу: педагог-учень-батьки.

Актуальність вибраної нами теми полягає в тому, що вимоги до освіти ХХІ століття потребують залучення до навчального процесу нових методів, освітніх технологій, створення особливого психологічного поля взаємодії, спрямованого на розвиток обдарованої дитини. Ми вилучили теоретичні засади педагогічних проблем, які зараз мають гострий характер на тлі освітнього життя обдарованих і талановитих учнів та спробували ввести їх у контекст психологічної характеристики обдарованих дітей.

Об’єкт дослідження - процес організації навчання обдарованих дітей.

Предметом слугують психолого-педагогічні аспекти управління навчальною діяльністю обдарованих дітей.

Мета – розглянути психолого-педагогічні аспекти управління навчанням обдарованих дітей з урахуванням їх специфіки через сутність особистісно-зорієнтованого навчання як інноваційно-педагогічного підходу в роботі з обдарованими дітьми.

Реалізація поставленої мети передбачає розв’язання таких завдань:

1. зробити теоретичний аналіз психолого-педагогічної проблеми обдарованості в основних психолого-педагогічних дослідженнях;
2. окреслити психологічні особливості обдарованих дітей;
3. розширити бачення проблем обдарованих дітей та зазначити актуальні задачі організації їх навчання;
4. розкрити сутність особистісно-зорієнтованого навчання як інноваційного педагогічного підходу в роботі з обдарованими дітьми;
5. зазначити напрямки розвитку та функції особистісно-зорієнтованого навчання в обдарованих учнів;
6. через проблему пошуку інноваційних методів розширити уявлення про використання різних стилів навчання.

Характер поставлених завдань визначає методологію дослідження: для вивчення психології обдарованих дітей залучаємо системно-функціональний підхід, осмислення сутності особистісно-зорієнтованого навчання через парадигму стилів викладання передбачає звернення до дискурсивного аналізу, порівняльно-типологічний підхід застосовуємо для розгортання порівняльних аспектів у роботі. Теоретико-методологічну основу складають праці А. Савенкова, Н. Лейтеса, В. Моляко, О. Пересунчака, Н. Іваненко, Л. Чорної, М. Красовицької.

Практична цінність полягає в тому, що систематизований матеріал може бути використаний:

* у повсякденній діяльності педагога;
* психологом у роботі з обдарованими дітьми;
* на психолого-педагогічних конференціях;
* у роботі з учнями у спеціальних закладах для талановитих та обдарованих дітей.

Структура і зміст дослідження зумовлені метою та завданнями, які ми поставили перед собою, станом вивчення психології обдарованих дітей та проблем їх навчання.

Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, бібліографії.

У вступі обґрунтовуємо вибір теми, актуальність проблеми; зазначаємо об’єкт, предмет; означуємо мету та завдання; окреслюємо методологічну базу, практичну цінність дослідження.

У першому розділі робимо аналіз основних концепцій обдарованості психолого-педагогічних досліджень, окреслюємо психологічні особливості обдарованих дітей, зазначаємо проблеми обдарованих учнів та актуальні задачі організації їх навчання.

У другому розділі розкриваємо сутність особистісно-зорієнтованого навчання як інноваційного педагогічного підходу в роботі з обдарованими школярами, зазначаємо його напрямки та функції, намагаємося аргументовано прокоментувати вибір оптимального стилю навчання в роботі з талановитими та обдарованими учнями.

У висновках підбиваємо підсумки нашої роботи.

Список використаної літератури містить 104 джерела.

Розділ І. Особливості обдарованих дітей та актуальні задачі організації їх навчання

1.1 Аналіз концепцій обдарованості в психолого-педагогічних дослідженнях

Найчастіше обдарованість відносять як до педагогічних і психологічних, так і до соціальних явищ, оскільки йдеться про досягнення в соціально значущій сфері діяльності людини. Через особливу складність цього явища, обдарованість у дитини має виявити фахівець, хоча первинну діагностику може зробити й учитель, маючи необхідні знання та навички.

Численні дослідження вітчизняної педагогіки й психології традиційно розглядають обдарованість як високий рівень розвитку здібностей. На початку ХХ ст. англійський психолог Ч.Спірмен висунув припущення, що в основі обдарованості лежить особлива «розумова енергія», яка є постійною для окремого індивіда й значно відрізняє людей одне від одного. Обдарованість індивіда зводиться до більшого чи меншого потенційного запасу його нервово-психічної енергії (або психічної активності) [94].

Такі погляди підтверджують роль внутрішніх спонукань, активного пошуку, які мобілізують діяльність мислення.

Світова практика досліджень обдарованості дозволяє відстежити зміни в її розумінні з моменту виникнення перших концепцій обдарованості до сьогодення. Існує кілька підходів до виявлення й розвитку обдарованості, в межах яких виділяються різні концепції та моделі обдарованості (Дж. Рензуллі, П. Торрес, Ч. Спірмен, Дж. Галлагер, В. Моляко та ін.).

Особливістю розвитку обдарованих дітей вважають їхні переваги над «звичайними» дітьми за усіма параметрами: інтелектом, творчістю, навчальними досягненнями, спілкуванням, моральними та етичними еталонами.

Розглянемо детальніше сутність деяких сучасних концепцій обдарованості. Однією із перших є «працююча» концепція/

Нещодавно в умовах реалізації президентської програми «Обдаровані діти» була зроблена спроба наукової розробки концепцій обдарованості на державному рівні й моделі, яка б включала в себе всі найкращі передові досягнення сучасної вітчизняної та зарубіжної психології. Це б дозволило стати їй точкою відліку, від якої беруть початок усі дослідження й педагогічна практика. З цією метою до роботи була залучена група авторитетних учених. Створений ними варіант, мабуть, слід розглядати як первинний, що може в майбутньому розроблятись і вдосконалюватись, на це вказує сама назва – «працююча» концепція обдарованості.

Цікавою є пропозиція авторів цієї концепції охарактеризувати обдарованість не в трьох видах, як у зарубіжних моделях, а у вигляді двох основних компонентів: інструментного й мотиваційного. Виділення мотиваційного фактору поряд з інструмент ним пояснюється тим, що автори пропонують розглянути обдарованість у двох аспектах: «можу» й «хочу».

Таким чином, інструментний компонент узагальнює все, що стосується сфери здібностей (зокрема, інтелект, креативність та ін.). Мотиваційний аспект традиційно складається з п’яти основних ознак: підвищена вибіркова чутливість до конкретних сторін предметної діяльності; яскраво виражений інтерес до різних занять чи сфер діяльності; надзвичайна зацікавленість предметом, глибокі пізнавальні потреби; надання переваги парадоксальній суперечній невизначеній інформації; схильність задаватися надто важкими цілями, прагнення до ідеального.

Останнім часом найбільш поширений погляд на обдарованість акцентує увагу на її динамічності. Зазначимо, що досліджуване нами явище обдарованості нестала характеристика. Вона змінюється, еволюціонує протягом життя. Тому основне завдання, з погляду цього підходу, розглядається не як константний особистий показик, а як потенціал, що постійно знаходиться у русі, у розвитку.

Один із прикладів такого підходу – концепція видатного американського вченого А.Таннегбаума [51,10]. Він зазначає, що наявність видатних особистісних, інтелектуальних, творчих якостей ще не може гарантувати реалізації особистості через творчу діяльність. Для цього необхідна взаємодія п’ятьох умов, що уособлюють внутрішні й зовнішні фактори:

* загальні здібності;
* спеціальні здібності в конкретній сфері;
* спеціальні характеристики неінтелектуального характеру (особистісні, вольові);
* оточення, що стимулює розвиток цих здібностей (сім’я, школа);
* фактори випадковості.

Варто наголосити, що «динамічна теорія обдарованості» не випадково набула популярності серед сучасних педагогів-дослідників, вона змінює парадигму педагогічної підтримки дитячої обдарованості, роблячи перехід від «діагностики відбору до діагностики розвитку» [51,23].

Зазначимо, що на сучасному етапі розвитку теоретико-концептуальних підходів до проблем обдарованості відносять інтелектуальну, технічну, художню та соціальну обдарованість.

Загальні психологічні основи всіх видів обдарованості передбачають наявність в обдарованої особитості високого рівня:

* духовного розвитку (сфера цінностей);
* психічного розвитку (сфера самосвідомості);
* інтелектуальної зрілості (сфера інтелектуального опанування дійсності).

Центральним моментом вивчення феномену інтелектуальної обдарованості є акцентуація уваги як на процесуальній діяльності, так і на особливостях її психологічної організації.

Згідно з концепцією інтелектуальної обдарованості М.О. Холодної, пояснення її природи передбачає як вивчення сукупності її психічних властивостей, так і особливостей складу та будови індивідуального пізнавального досвіду.

За теорією Г. Гарднера [51, 11] існує сім видів інтелекту, кожний з яких функціонує як окрема система, має своє походження.

Лінгвістичний інтелект – здібність створювати, стимулювати пошук або передавати інформацію (поет, письменник, редактор, журналіст).

Музичний інтелект – здібність виконувати, творити музику або отримувати від неї задоволення (композитор, музичний виконавець).

Логіко-математичний інтелект – здатність досліджувати категорії, взаємовідношення й структури шляхом маніпулювання об’єктами або символами, знаками та експериментувати певним чином (математик, учений).

Тілесно-кінетичний інтелект – здібності формувати та використовувати рухові навички в спорті, виконавському мистецтві, ручній праці (спортсмен, балерина, танцівниця, механік).

За переконаннями автора, особистісний інтелект має сторони, які можуть розглядатися окремо. Це інтраособистісний та інтерособистісний інтелект. Перший – це здатність керувати своїми почуттями, розрізняти, аналізувати їх та використовувати цю інформацію у власній діяльності (письменник). Інтерособистісний інтелект – це здатність помічати й розуміти потреби й наміри інших людей, керувати їхніми настроями, пердбачати поведінку в різних ситуаціях (педагог, політичний лідер).

Творча обдарованість – складна інтегративна система особистісних так інтелектуальних утворень, а не окрема якість. Таке бачення представлене у працях Дж.Гілфорда, Е.Торренса та їхніх послідовників [20].

Для вітчизняних науковців творчість пов’язана з постановкою та вирішенням нових задач або зі знаходженням нових способів вирішення задач, що розв’язувались раніше (В.О. Моляко, Я.А. Пономарьов, В.В. Клименко).

З іншого боку, в традиціях вітчизняної психології проблему творчої самореалізації особистості, як складову обдарованості, вивчають з точки зору її життєвого шляху (С.Л.Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова). Умовно виділяють дві протилежних життєвих позиції особистості: ставлення до життя як вже до поставленої (суспільством, традиціями) задачі та ставлення до життя як до творчої задачі, тоді життєвий шлях може стати для людини творчим актом її самореалізації [5].

Представники гуманістичного та екзистенціально-феноменологічного підходів у творчості вбачали, перш за все, процес створення, відкриття нового, розглядали творчість як глибинну потребу людини в самореалізації. (К. Роджерс, А. Маслоу, ).

Співзвучні думки знаходимо в концепції іншого представника гуманістичної психології К.Роджерса, який вважав, що творчість є важливою потребою людини реалізувати себе. Під творчим процесом він розуміє «створення за допомогою діяльності нового продукту, що виростає з одного боку, із унікальності індивіда, а з іншого — зумовленого матеріалом, подіями, людьми, обставинами життя» [83].

К.Роджерс переконаний у тому, що творчість є також соціальною потребою. Так, на його думку, окремі індивіди, групи людей, нації, мають творчо переглянути та по-новому підійти до тих глобальних змін, що відбуваються у світі, інакше людству загрожує знищення/

1.2 Психологічні особливості обдарованих дітей

Варто зазначити, що типові ознаки обдарованих дітей під призмою психологічного розвитку доцільно виділяти в низці аспектів.

У пізнавальному аспекті розглядаємо:

* довготривалу логічну пам'ять, яка допомагає опанувати складну та велику за обсягом інформацію;
* розуміння смислу сприйнятого тексту, що дозволяє вловити суть складних абстрактних понять;
* розвинене мовлення та багатий словниковий запас;
* здатність до виконання складної напруженої діяльності, у якій повною мірою задіяні їхні здібності на межі їхніх можливостей або, так звана, екстремальна цікавість;
* логічність роздумів, міркувань;
* легка научуваність, якісне сприймання матеріалу, кмітливість;
* спостережливість;
* розвинена уява;
* здатність швидко долати інерцію мислення, творча активність;
* самостійність суджень.

У поведінковому аспекті – це риси, які вирізняють обдарованих дітей з-поміж інших і до певної міри можуть ускладнювати стосунки дитини з учителями та однолітками:

* непередбачуваність вчинків;
* надмірна вразливість;
* нетерплячість;
* нетерпимість до недоліків інших;
* нетиповість реакції на якусь інформацію;
* неприймання жорстокої регламентованості навчального процесу;
* погане пристосування до обставин;
* неприймання тиску, примусу, неаргументованих заборон;
* нехтування умовностями;
* невизнання авторитетів;
* переважне спілкування зі старшими дітьми;
* схильність до ризику.

Інструментальний аспект передбачає:

* наявність специфічних стратегій діяльності;
* індивідуальний стиль роботи;
* висока структурованість знань, швидке розгортання способу дій та узагальнення;
* особиста швидкість опанування знань.

Мотиваційний аспект містить такі ознаки:

* підвищена вибіркова чутливість до певних явищ дійсності;
* яскраво виражений стійкий інтерес до певних сфер діяльності;
* підвищена пізнавальна потреба;
* висока критичність до результатів своєї праці;
* високий рівень самодостатності й автономії.

Обдаровані діти, на думку Н.С.Лейтеса [49,89], мають дві групи особливостей. З одного боку, у них виявляються високі інтелектуальні здібності (наприклад, у використанні складних абстрактних понять, розв’язування складних задач), з іншого боку, вони можуть демонструвати особливості, притаманні дітям із психофізичними порушеннями: когнітивні, які вимагають опори на ушкоджені процеси (сприймання, пам’ять); поведінкові – агресивність, схильність до порушень дисципліни, недбалість та інше.

Питання розвитку обдарованості вивчалось та продовжує цікавити вітчизняних та західних психологів, серед яких можна назвати таких як Я.А. Пономарьова, В.О. Моляко, В.М. Дружиніна, О.І. Кульчицьку, Т.М. Титаренко, В.В. Клименко. Серед західних психологів вагомий внесок у розуміння творчої природи особистості зробили видатні вчені З.Фрейд, К. Юнг, Є. Фромм, Т. Рібо, А. Маслоу, Д. Дьюї, Р. Стернберг, Дж. Гілфорд, Е.де Боно та ін.

У сучасній психології існує уявлення про особистість як відкриту багатовимірну цілісну систему, що розвивається (Ананьєв Б.Г., Непомнящая Н.І).

Російський психолог Н.І.Непомнящая, обстоюючи позицію цілісно-особистісного підходу до вивчення людини, вбачає у творчості форму життя особистості [64,117].

Науковці, що досліджують природу обдарованої особистості ставлять питання, що саме відрізняє обдаровану дитину від інших. Психологи вивчають індивідуально-психологічні особливості таких людей, соціально-психологічні аспекти розвитку та діяльності обдарованих та талановитих особистостей, особливості продуктів їхньої діяльності. Зокрема, вивчення індивідуально-психологічних особливостей включає дослідження специфіки перебігу психічних процесів, характерні особливості, структуру та рівень здібностей, спрямованість та ціннісно-смислові орієнтації особистості, її прояви на рівні поведінки, спілкування та ін.

Розуміння поняття творчої, обдарованої, креативної особистості в психологічних концепціях витікає з визначення категорії творчості.

В.В. Моляко пропонує «реєстр» обдарованості, куди входять задатки, нахили, здібності, загальні здібності, спеціальні здібності, обдарованість, творча обдарованість, талант, геніальність [58, 5]. Так, творча обдарованість визначається вченим як здатність особистістю успішно розв’язувати творчі завдання, виконувати творчу діяльність більш оригінально, ніж за наявності «простих» творчих здібностей.

В основі градації рівнів прояву творчих здібностей В.В.Клименко також розглядає здатність людини оригінально вирішувати задачі, що зумовлюються механізмом творчості, який забезпечується повноцінною роботою трьох складових: енергопотенціалу, психомоторики та критичності.

Важливою характеристикою обдарованості є, на думку вченого, процес асиміляції дисгармонії в гармонію, і відповідно, дослідником розглядається здатність творчої особистості відчувати дисгармонію та відчувати внутрішню потребу перетворювати її в гармонію, що відбувається в процесі постановки та оригінального вирішення задачі [40].

Представники гуманістичної психології, вбачаючи у творчій обдарованості вищу людську потребу, прояв психологічного здоров’я та особистісної інтеграції, розглядають творчу особистість як особистість, що самоактуалізується (А. Маслоу), продуктивну особистість (Е. Фромм), людину, що є «повноцінно функціонуюча» (К. Роджерс) [83].

Згідно з уявленням В.В.Клименко, творчо обдаровані люди наділені фізичним та душевним здоров’ям, оскільки для роботи механізму творчості мають бути повноцінно задіяні такі компоненти як енергопотенціал, психомоторика та критичність, а це можливо для людей здорових та гармонійних [40].

Водночас, починаючи, з Ч. Ломброзо, ряд науковців дотримуються протилежної точки зору, згідно якої, творчі люди мають проблеми з психічним здоров’ям [52,167]. В.М. Дружинін визнає, що численні дослідження виявили взаємозв’язок креативності з нейротизмом. Він пояснює це таким чином, що творчий процес у геніальної особистості в більшій мірі протікає на активності несвідомого, у зв’язку з чим, виходить з під раціонального контролю, що може проявлятись у вигляді перепадів настрою [32]. Учений також стверджує, що креативні особистості мають бути схильні до психофізіологічного виснаження під час творчої активності, оскільки творча мотивація працює за принципом позитивного зворотнього зв’язку, а раціональний контроль емоційного стану ослаблений.

З іншого боку, В.В. Клименко пропонує своє пояснення механізмів відновлення та накопичення енергії, вважаючи, що здатність відновлювати енергію — природна здібність організму. А витрачена в дії енергія не тільки відновлюється, але й кількісно зростає. Головне, навчитись слухати себе та розуміти свої психічні стани [40, 397-420

Розглядаючи індивідуально-психологічні аспекти творчо обдарованих людей, звернемось до досліджень Я. А. Пономарьова, який прийшов до висновку, що на рівні протікання психологічних процесів талановитим людям, притаманні :

* цілісність, свіжість, синтетичність як властивості сприйняття, здатність побачити те, чого не бачать інші, певні перцептивні особливості, пов’язані з високою чутливістю до субсенсорних подразників;
* певні особливості пам’яті, що проявляються у швидкому засвоєнні головного і в легкому забуванні другорядного, у здатності пригадати малосуттєву дрібницю; пам’ять на рідкісні в повсякденному житті слова, образи, факти;
* здатність помічати багатозначність слів, відчувати певні підтексти;
* швидкість, гнучкість, оригінальність, відкритість мислення, уміння узагальнювати явища, непов’язані між собою видимим чином [35].

Серед природних предумов розвитку обдарованих особистостей залишається дискусійною роль спадковості та вроджених здібностей. Говорячи, про природні передумови таланту, І.Волков зазначає, що у кожного індивіда існують задатки, тип нервової системи, темперамент. У кожного свій набір цих компонентів, що визначається власним генотипом. Від цього залежать потенційні можливості досягнення того чи іншого рівня в конкретній сфері діяльності [14].

Загальновідомі приклади сімейства математиків Бернуллі, композиторів Бахів та ін. начебто переконують відносно впливу спадкового фактору на творчий потенціал людини. Проте, постає питання: чи було це генетично зумовлено чи все ж таки виявилось наслідком творчої атмосфери у згаданих сім’ях?

В. Дружинін відзначає, що психологічні дослідження не підтверджують гіпотезу про спадковість індивідуальних відмінностей в обдарованості/

О.В. Кульчицька заперечує гіпотезу відносно вирішального впливу спадковості, оскільки є немало свідчень, що люди, які стали геніями народилися в простих, малоосвічених сім’ях [45]. На думку А. Маслоу, природа геніальності та таланту залишається не вивченою і принаймі, такі здібності як математичні чи музичні, в значній мірі, є вродженими [54].

В особистісному аспекті, згідно досліджень О.Кульчицької для обдарованої особистості характерні: відхилення від шаблону в поведінці, оригінальність, ініціативність, настирність, енергійність, винахідливість, прямота суджень, чесність, безпосередність, незалежність, лабільність, внутрішня зрілість, критичність, скептицизм, сміливість, упевненість у невизначеній ситуації, схильність до метафоричності, висока самооцінка, гордість, працездатність, одержимість, буремний дух, схильність до ризику, інтуїція.

Характеризуючи особливості мотиваційної сфери, О.Кульчицька відзначає, що обдаровані діти мають високу мотивацію до успіху, поспішають жити, причому, головним мотивом є прагнення реалізувати ідею цьому підкоряються сила волі, мислення та діяльність.

Таким чином, маємо підстави констатувати той факт, що обдаровані діти мають свої індивідуальні психологічні особливості, про які варто пам’ятати усім учасникам навчально-виховного процесу і відповідно використовувати цю інформацію для оптимізації навчально-виховного процесу досліджуваної категорії дітей.

1.3 Проблеми обдарованих дітей та задачі організації їх навчання

У наш час проблема обдарованості стала популярною не лише у вузьких колах науковців (психологів, педагогів), а й серед батьків.

Уже стало очевидним, що найбільших успіхів досягають ті держави, які мають висококваліфіковані кадри працівників. Це особливо актуально у нашому столітті інформаційних технологій.

Усе це стимулює зацікавленість проблемами обдарованості, творчості, інтелекту, яка, треба сподіватися, незабаром переросте у послідовну державну політику, спрямовану на пошук, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді.

Проблема дитячої обдарованості є проблемою культурного потенціалу нації. Постає питання, як виявити обдарованість дитини та створити належні умови для розвитку їх таланту.

Варто зазначити,що численні дослідження, проведені як у нашій державі, так і за кордоном, свідчать, що завжди народжується однакова кількість обдарованих, надзвичайно обдарованих та геніальних людей [94].

Інтелектуальний потенціал суспільства загалом і кожної людини зокрема, розвиток творчих здібностей особистості безпосередньо залежать від стану народної освіти. Всім зрозуміло, що без кардинальної перебудови в цій сфері неможливо забезпечити нову якість навчання і виховання молоді, досягти суспільного прогресу країни.

Обдаровані діти – унікальні, їм нелегко в цьому неспокійному світі. Вони надзвичайно вразливі й тому потребують особливої уваги.

Обдарованих дітей, а особливо геніальних чи талановитих, які виділяються з-поміж своїх однолітків високим творчим потенціалом, інтелектуальною розкутістю, схильністю до нестандартного розв’язання проблем, неординарністю сприйняття світу небагато. Вони завжди найкраще запам’ятовуються, бо вимагають від учителя напруження всіх зусиль, уміння піднятися до розуміння незвичайності, прагнення сприяти розвитку особистості, бажання довести її індивідуальні досягнення до максимального рівня.

Формування творчої особистості, розвиток індивідуальних здібностей і таланту є пріоритетним напрямом навчально-виховної роботи школи на сучасному етапі її розвитку.

Розглянемо питання , що таке «творчі здібності» або «креативність».

Основними показниками творчих здібностей є швидкість і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість.

Розвиток та формування творчих здібностей здійснюються за допомогою системи спрямованого педагогічного впливу, шляхом спеціально організованої взаємодії. Що опосередковується і виявляється у формі гри, навчання, спілкування та праці.

Відповідаючи на питання, яку дитину можна назвати обдарованою, не можна обійтися без своєрідного реєстру визначень.

Задатки – природжені анатомо-фізіологічні особливості, які є основою для розвитку на їх базі здібностей.

Схильності – конкретна вибіркова спрямованість індивіда на певну діяльність, ґрунтуються на інтересах, потребах у виконанні певної діяльності.

Здібності – індивідуальні особливості особистості, які дають змогу за інших рівних умов успішно оволодіти певною діяльністю, розв’язувати завдання, проблеми.

Загальні здібності – це властивості особистості, які лежать в основі оволодіння будь-якою діяльністю.

Спеціальні здібності – дають змогу конкретній людині оволодіти певною діяльністю та успішно її виконувати.

Творчі здібності – дають змогу успішно виконувати творчу діяльність (загальні творчі здібності – будь-яку творчу діяльність, наприклад, літературну, композиторську)

Обдарованість –специфічне поєднання здібностей, інтересів, потреб, яке дає змогу виконувати певну діяльність на якісно високому рівні, що відрізняється від умовного „середнього” рівня.

Творча обдарованість – дає змогу успішно розв’язати творчі завдання, виконувати творчу діяльність оригінальніше, ніж за наявності „простих” творчих здібностей.

Талант – система рис, властивостей, які дають змогу особистості досягати значних успіхів в оригінальному виконанні творчої діяльності.

Геніальність – найвища форма таланту, системна характеристика особистості, яка свідчить про її надоригінальні досягнення, що суттєво переважають «звичайну» й навіть творчу діяльність [21].

Учені стверджують, що в обдарованих дітей біохімічна та електрична активність мозку підвищені.

Американський професор Керол Текекс [7,15] вважає, що обдарованість багатогранна у своїх виявах. Насамперед такі діти дуже допитливі, вони, як правило, створюють альтернативні моделі і системи, багаті причинно-наслідкові зв’язки і вміють робити відповідні висновки.

Вище зазначені дослідники переконані , що в обдарованих дітей чудова пам’ять, яка базується на ранньому розвитку мови й абстрактному мисленні. Вони класифікують інформацію, досвід, їхнім хобі є колекціонування, однак тримати колекцію в порядку вони не вміють. Такі діти мають підвищену концентрацію уваги на будь-чому, наполегливі у розв’язанні завдань, які їм цікаві [63].

У психологічній сфері обдарованим дітям властиве почуття справедливості, у них сформована система власних цінностей, почуття гумору. Гумор часто рятує дитячу психіку від ударів долі.

Прагнення вирішувати ті проблеми, які для них поки що важкі часто ставить не тільки їх, а й батьків у незручне становище, оскільки батьки звикають, що їхня дитина може досягати успіхів, яких ніколи не досягнути ровесникам. Перебільшені очікування доросли називають «ефектом ореолу».

Дуже часто батьки виявляють увагу до здібностей дитини в чомусь одному і таким чином формують саме сприйняття зовсім не таким, якого вони прагнуть. Обдаровані підлітки з порушенням в емоційній сфері згадують, що у дитинстві батьки бачили в них лише здібності й досягнення, а не особистість.

Однією з характерних особливостей обдарованих дітей є незвичайно високий рівень експресивної діяльності, вираження назовні сприйнятої та опрацьованої інформації. Дитина трансформує сприйняту інформацію відповідно до свого індивідуального досвіду. Її поведінка є вибірковою – вона підпорядковується певним схильностям.

Отже, схильність виникає в тій сфері діяльності, у якій дитина має особливі здібності. Здібності дитини складають певний компонент особистості, однак співвідношення між ними досить неоднозначне. По-перше, здібності впливають на формування особистості не завжди позитивно. Вони часто є передумовами розвитку позитивних рис, але трапляється й інше. Високі здібності іноді призводять до формування завищеної самооцінки, егоїзму, зневажливого ставлення до оточення. По-друге, у житті часто трапляється, коли люди, у яких чітко виражені позитивні риси, а за рівнем здібностей вони не виділяються з-поміж інших, розвивали свої здібності, досягали значних успіхів у вибраній діяльності.

І навіть маючи особливі здібності, людина повинна мати такі риси, які сприяли б розкриттю її можливостей та досягненню успіхів в обраній сфері діяльності.

Обдаровані діти дуже чутливі, тому їх потрібно оберігати від надмірних стресових ситуацій, але слід робити це обережно, щоб не притупити сприйняття дитиною навколишнього світу, не позбавити її радощів самостійного пізнання.

Проблема розвитку дитячої обдарованості останнім часом набула широкої популярності в системі навчально-виховного процесу.

Обдаровані діти – дуже цінна, але досить тендітна частина нашого суспільства. Ця аудиторія вимагає ретельної розробки методів навчання та виховання, яка б надала цим «специфічним» дітям отримати належні умови для розвитку їх здібностей.

Сучасна особистісно-орієнтована тенденція пов’язана з висуванням на перший план цінності розвитку і самореалізації. Такий підхід більшою мірою пов'язаний із принципом гуманізму, що ставить у центр індивідуальну особистість. Робота з обдарованими дітьми виступає одним із варіантів реалізації права особистості на індивідуальність.

У роботі з обдарованою дитиною можуть бути виділені наступні завдання [42].

1.Консультативна, тренінгові робота з дитиною або підлітком, спрямована на розвиток самосвідомості, широкого і поглибленого розуміння своїх здібностей і можливостей. У даному випадку потрібно підкреслити важливість формування в обдарованої дитини ціннісного ставлення до себе й свого таланту, розуміння його соціального й особистісного ціннісного змісту.

2. Навчання соціально-педагогічних навичок, уміння встановлювати й підтримувати стосунки з навколишніми, розуміти свої почуття й переживання в спілкуванні, конструктивно вирішувати конфлікти. Обдаровані діти й підлітки частіше за інших дітей зазнають соціально-психічних труднощів у спілкуванні, діловій співпраці з людьми, побудові близьких довірливих стосунків. Далеко не завжди в них формується належною мірою здатність до емпатії, розуміння змісту дій і реакцій партнерів по спілкуванню, що створює їм відомі труднощі.

Обдарованість як проблема, на жаль, є більш розповсюдженим варіантом розвитку дитини в масових освітніх закладах. Головна особливість полягає в тому, що у своїй поведінці, навчанні, внутрішньому психічному стані обдарована дитина наближається до дитини дезадаптованої.

Обдарованість набуває рис неуспішності, соціальної занедбаності, девіантності.

Одна з причин полягає в тому, що багатьом обдарованим дітям властива «дисинхронія розвитку». Вона полягає в тому, що при випереджальному розвитку окремих функцій обдаровані діти в інших аспектах не відрізняються від своїх ровесників або навіть іноді поступаються їм.

Поширеним прикладом дисинхронії є слабкий розвиток моторики в деяких інтелектуально обдарованих дітей у старшому дошкільному й молодшому шкільному віці. Дрібна моторика, як відомо, є найважливішим компонентом розвитку письма, тобто умовою успішного освоєння правопису в молодших класах. У результаті цього в молодших класах школи деякі інтелектуально обдаровані діти не встигають, а їхні особливі можливості незатребувані. Вони втрачають навчальну мотивацію, може розвинутись стійка відраза до школи.

Іншим, менш розповсюдженим, але більш драматичним прикладом диссинхронії в деяких обдарованих дітей є дислексія (тобто слабкий розвиток мови ). Біографічні дані донесли до нас відомості про великих людей, що страждали в дитинстві розладом мовлення: Мікеланджело, Р.Бернес, О.Роден, А.Ейнштейн, У.Черчіль. Зрозуміло що проблема з мовним розвитком дуже ускладнюють можливість дитини вчитися зі своїми однолітками.

Далі включається той самий механізм: низька успішність – утрата навчальної мотивації – незатребуваність здібностей – утрата інтересу до школи – занурення у свої проблеми.

За цим механізмом і відбувається утворення випадків так званої «прихованої обдарованості». Це саме та обдарованість, що не виявляється у високій навчальній успішності чи інших вагомих досягненнях дитини або підлітка й не є очевидною для тих, хто дитину оточує: родини, учителів, однолітків. Більше того, як уже говорилося, школярі, що мають таку обдарованість, часто бувають просто невстигаючими.

Цікавим є той факт, про який говорить П. Торранс. Це драматичні цифри, згідно з якими 30 % дітей, що відраховуються за неуспішність, складають обдаровані. Один з найбільш відомих прикладів – А. Ейнштейн, у 15 років був виключений з гімназії.

Втрата мотивації до навчання в школі обдарованими дітьми може призвести до небезпечних наслідків. Обдаровані діти, що не знайшли собі корисного застосування в суспільстві, можуть утворити кістяк сил, спрямованих на руйнування суспільства. Початкова, середня, вища освіта і своєчасна професіоналізація індивідів складають основу їхньої соціалізації, вступу на шлях корисного для суспільства творення. Здібні діти, що не знайшли себе в школі й не продовжили освіту в ВНЗ, все одно будуть шукати застосування своїм великим можливостям, що і призводить до ризику асоціальної поведінки.

Справедливе твердження, що стійкість певної суспільної системи визначається тим, яку частину суспільних ресурсів вона направляє на освіту, а яку переводить в опозицію.

На практиці ми починаємо працювати із ситуацією, що склалася навколо дитини, у той момент, коли вона вже стала загальною проблемою – і власною, і своєї родини, і освітньої установи. Але до того моменту, коли вся взаємодія навколо дитини заплітається у вузол, можуть бути досить чітко сформульовані дві ситуації: обдарованість як проблема самої дитини й обдарованість як проблема дорослих.

Обдарованість як проблема дитини, звичайно, є цілісним станом її особистості, тому що проблема не може існувати локально в психічному світі людини, вона неминуче трактуається всіх аспектів її буття. Але при цьому проблема може переважно локалізуватися в одній із наступних сфер: навчанні, спілкуванні й поведінці, внутрішньо особистісному стані.

Причина шкільної неуспішності обдарованих дітей справедливо пов’язується з тією стрімкою фрустрацією, що формується педагогічним середовищем загальноосвітньої школи на шляху реалізації їхніх пізнавальних потреб і можливостей. Навчання за звичайною програмою позбавляє вироблення ефективного навчального стилю.

Поведінкові соціально-психічні проблеми обдарованих дітей виявляються часто в добре відомих формах дезадаптивної поведінки – агресивність.. Така дитина поводиться зухвало й недоброзичливо реагує на дії й оцінку навколишніх, дозволяє собі ненормативні, навіть яскраво асоціальні вчинки: псує речі, вживає ненормативну лексику, б’ється…

Досить часто можна зустріти й протилежну реакцію обдарованої дитини на ситуацію придушення її природніх проявів і потреб: занурення в себе, у світ своїх фантазій і мрій, апатичність, млявість, незацікавленість у контактах. Депресивна поведінка може набувати й демонстративних рис.

В основі труднощів роботи з обдарованими учнями лежить ряд причин. Перша з них пов’язана з психологічною неготовністю вихователя або вчителя прийняти факт обдарованості даної дитини. Очевидно, така позиція змінює всю систему уявлень про дитину, її реальні можливості, накладає відбиток на сприйняття змісту її вчинків і слів, визначає поведінку педагога. Для дорослого прийняття факту обдарованості дитини означає визнання її першості у певній ділянці освіти. Якщо ця ділянка є для педагога сферою самореалізації, визнати перевагу учня особливо важко. Саме тому найбільші проблеми виникають у дітей, які мають широку інтелектуальну обдарованість.

Отже, в основі описуваної проблеми дуже часто лежить особистісна й професійна невпевненість педагога, низька самооцінка.

Друга причина - чисто технічна за своєю суттю. Проблема в роботі з обдарованою дитиною чи підлітком виникає в педагога, який не володіє арсеналом відповідних професійних засобів. При цьому педагогічний працівник цілком може усвідомлювати, що даній дитині потрібний особливий підхід, але за відсутності такого в його методичних рекомендаціях він не робить кроків до його самостійного створення.

Третя причина може бути визначена в такий спосіб: «експлуатація» педагогом обдарованості дитини або через престиж професійних міркувань, чи як символічна компенсація власних невдач і проблем. У даному випадку потрібна робота, спрямована на вирішення особистих проблем педагога, які він проектує на учня, а також розширення його уявлень про обдарованість, методи педагогічного розвитку обдарованої дитини.

Варто зазначити, що створення в освітніх закладах соціально-педагогічних умов необхідне для виявлення й розвитку обдарованості дітей. Такі умови можуть створюватися як психологом у процесі спеціальних розвиваючих, тренінгових занять і програм, так і педагогічним колективом. У цьому випадку психолог веде консультативну роботу з педагогом, допомагаючи в розробці й аналізі індивідуальних програм навчання обдарованих школярів.

В освітніх закладах формується певна психологічна установка щодо обдарованості: обдарованість – це унікальний цілісний стан особистості дитини, це велика індивідуальна й соціальна цінність, вона має потребу у виявленні й підтримці, але не повинна використовуватися як спосіб забезпечення престижу.

Це явище повинно забезпечуватись перманентною прогресивною роботою трьох ланок: педагогів, батьків і самої обдарованої дитини, спрямованою на позитивний результат. Ці три ланки повинні об’єднуватися єдиною метою та спільними синхронними діями. За умов наявності таких позицій обдарована дитина вдало адаптується до соціального середовища, роблячи значний прогрес у своєму розвитку.

Складаючи програми для обдарованих дітей та реалізуючи їх, необхідно враховувати такі проблеми:

* Негативне ставлення до школи (програма цікава, але навчальний план не відповідає їхнім вимогам),
* Ігрові інтереси (обдарованим дітям подобаються складні ігри та завдання, така дитина, потрапляючи в ізоляцію, усамітнюється, замикається в собі),
* Неприйняття стандартних форм (конформність),
* Заглиблення у філософські проблеми,
* Невідповідність між фізичним, інтелектуальним та соціальним розвитком,
* Прагнення досконалості (потреба в само актуалізації),
* Відчуття незадоволення,
* Нереалістична мета,
* надчутливість,
* потреба в увазі дорослих,
* потреба в безпеці,
* нетерпимість до оточення, рівень інтелектуального розвитку якого значно нижчий.

Обдарована дитина – це дитина, яка виділяється з-посеред своїх ровесників яскравими успіхами в досягненні результатів на якісно вищому рівні, що перевищує певний умовний «середній» рівень.

Важливо мати на увазі, що йдеться не про окремі, випадкові успіхи, а про систематичні. Які взагалі притаманні певній діяльності цієї дитини. А якщо результати її діяльності будуть ще й оригінальними, то можна говорити саме про творчу обдарованість.

Окреслимо головні напрямки роботи з обдарованими дітьми [43].

Про наявність творчої обдарованості роблять висновки на підставі результатів діяльності людини. Тому дослідники насамперед звертають увагу на інтелектуальні та творчі здібності. Останнім часом помітна тенденція розглядати обдарованість як явище, яка не лише враховує здібності. А й охоплює всі структурні компоненти особистості. Відомо, що рівень мотивації, емоційні стани можуть впливати на рівень виявлення здібностей.

Розвивати творчі здібності необхідно ще з ранніх років, використовуючи схильності дитини. Чим раніше розпочати розвиток здібностей і талантів. Тим більше шансів на їх розкриття. На жаль, популярний вислів „талант себе виявить” не відповідає дійсності. Спостереження свідчать. Що в ранньому віці діти часто приховують свої здібності, якщо дорослі не оцінюють їх належним чином.

Багато психологів використовують психодіагностичні методи, які допомагають оцінити соціальний розвиток дитини, її творчі здібності, інтелект (тести Торренса, „ШТРР”, тести інтелекту Векслера, Айзенка). Проте часто показники тестів на інтелект не можуть повністю виявити творчу обдарованість дитини. Ці тести потрібно доповнювати відомостями батьків, вихователів, учителів, даними спостереженнями за дитиною.

Обдарована дитина сама собі допоможе, якщо вчитель підтримає її творчість. Тому і вчитель має бути творчим, щоб навчальний процес був цікавим, різнобічним, результативним.

Процес творчості посилюється в умовах відсутності критики, оцінок, елементу обов’язку, стресових ситуацій.

Це потребує особливої розробки і впровадження нових активних навчальних технологій, зокрема подальшого вивчення питання застосування методів навчання, які забезпечують набуття учнями творчих умінь, розвиток їхньої пізнавальної самостійності, індивідуальних здібностей.

Метод навчання – це різнобічне явище, яке має внутрішню структуру та зовнішню форму виявлення: розв’язує певну дидактичну мету, являє собою форму обміну науковою інформацією між учителем і учнем, визначає вид і рівень пізнавальної діяльності, це спосіб стимулювання та мотивації навчання, сукупність взаємопов’язаних прийомів і операцій у діяльності вчителя й учнів, спрямованої на досягнення поставлених завдань [21].

Успішному формуванню в учнів досвіду творчої діяльності сприятимуть методи навчання з:

* практичною спрямованістю методів на основі нових підходів до визначення складності творчих завдань, їх систематизації,
* оптимальним поєднанням методів,
* забезпечення необхідних педагогічних умов для їх реалізації.

Це потребує особливої розробки і впровадження нових активних навчальних технологій, зокрема подальшого вивчення питання застосування методів навчання, які забезпечують набуття учнями творчих умінь, розвиток їхньої пізнавальної самостійності, індивідуальних здібностей.

У методах навчання цих учнів мають превалювати самостійна робота, частково-пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок. Контроль за їх навчанням спрямовується на стимулювання поглибленого вивчення і розвиток творчих елементів у їх навчанні. Домашні завдання для таких учнів мають бути творчими.

Слід також проводити позакласну та позашкільну роботу (виконання учнем поза навчальних завдань, відвідування занять гуртка або участь у масових тематичних заходах: вечорах, конкурсах художньої, технічної та інших видів творчості , зустрічі з ученими). Індивідуальні форми позакласної роботи передбачають виконання школярами різноманітних завдань, участь в олімпіадах. Учителі мають налагоджувати контакти з позашкільними закладами, де займаються їх вихованці. Вивчаючи інтереси учнів, вони допомагають їм обрати профіль позашкільних занять.

У роботі з обдарованою молоддю не тільки створюють сприятливі умови для їх розвитку на уроках і в позашкільній діяльності, а й психологічно готують до наполегливої праці.

Якщо ми хочемо розвивати творчі здібності. Маємо відповідно організувати творчу діяльність.

Великого значення набуває система поступового ускладнення творчих завдань. Складність цих завдань і ступінь самостійності пошуку треба підвищувати відповідно до отриманого запису знань і досвіду , оволодіння прийомами творчої діяльності, розвитку здібностей до творчого мислення.

Для систематичного розвитку творчих здібностей у школярів необхідно ставити перед ними підвищені вимоги.

Схема поетапного формування творчих здібностей школярів за М.Скаткіним:

1 етап – учитель формує творчі завдання й сам їх вирішує, а дітям пропонує роль виконавців своїх вказівок,

2 етап – учитель ставить завдання учням, підбиває підсумок роботи,

3 етап – учитель ставить творчі завдання, а учні самостійно проходять усі етапи пошуку аж до висновків.

У процесі розвитку творчих здібностей шляхом використання творчих завдань необхідно враховувати такі аспекти:

* наявність особливого типу спілкування вчителя та учня, коли зберігається рівноправність і зацікавленість співрозмовників у поглядах, думках,
* створення такої ситуації, коли творчі завдання розробляються не зовні, а в самому учнівському колективі,
* розвиток творчих здібностей можливий лише за високого рівня творчої активності й творчої освіти вчительського колективу.

На жаль, сучасна школа готує дітей до виконавської діяльності та розвиває їх виконавські здібності. Зважаючи на потребу суспільства в розвитку творчих здібностей, школа робить певні кроки у розв’язанні цих завдань.

Ефективний шлях самовдосконалення учня – опанування принципів психологічного тренінгу та прийомів сучасних методик психотехніки, за допомогою яких обдарована особистість може вийти на новий рівень регуляції. Практика свідчить, яких високих результатів у підвищенні здібностей до навчання можна досягти, застосовуючи психотренінг. Вправи, які допомагають встановити адекватне творче самопочуття, розвиваючи й удосконалюючи творчий апарат – інтуїцію, уяву, волю, увагу, фантазію, працездатність, нестандартність мислення, - здавна формуються в людській практиці самовдосконалення.

Початок історії психотренінгу пов’язаний з давньою індійською системою йогів. Сама назва «йога» означає зосередження, психічне явище, яке закладається в основу сучасних, уже науково обґрунтованих методик. Елементи психотренінгу використовували для навчання професійної діяльності багатьох знаменитостей, які досягли визначних успіхів у різних сферах науки, техніки, мистецтва.

Найбільший інтерес становить система Станіславського, спрямована на формування творчої індивідуальності актора, через тренування елементів творчого процесу – творчої психотехніки.

Останнім часом великого поширення набула система аутогенного тренування для відновлення сил після фізичної та психічної перевтоми. Нині сфера застосування прийомів аутотренінгу дедалі розширюється.

Загалом, в основі всіх методик – єдиний підхід, спрямований на досягнення й підтримку високої психічної та фізичної форми за рахунок спрямованого зосередження з опорою на внутрішні творчі можливості особистості в процесі самопізнання й саморозвитку, на перехід від репродуктивного до творчого мислення.

Створення спеціальних класів і спеціальних шкіл для обдарованих дітей зумовлене тим, що обдаровані діти краще почуваються з рівними собі за інтелектуальним розвитком. Проте, більшість зарубіжних учених вважають це недоцільним, і нам ця думка імпонує, оскільки за такої форми навчання певною мірою відбувається соціальна дезінтеграція обдарованих особистостей.

обдарований діти організація навчання

ІІ. Психолого-педагогічні аспекти управління процесом навчання обдарованих дітей у сучасній системі освіти

2.1 Особистісно-зорієнтоване навчання як інноваційний педагогічний підхід у роботі з обдарованими дітьми

Сутність нової гуманістичної педагогічної парадигми можна розкрити словами, педагогічним досвідом та самим життям вітчизняного педагога-новатора В.О.Сухомлинського: «У чому найвища насолода життя? По-моєму, у творчій праці, що наближається до мистецтва. Тільки через працю лежить шлях до мудрості, творчості, науки».

Пріоритети особистісно-зорієнтованої освіти можна сформулювати твердженням цього педагога про необхідність «відкрити в кожній людині її задатки та здібності, дати їй щастя цікавої, інтелектуальної повноцінної творчої праці…» [19,68].

Особистісно-зорієнтоване навчання як інноваційна діяльність у сфері освіти втілює в собі певні значеннєві акценти, які дають змогу відмітити позитивні і негативні сторони. Визначимо головні риси такої діяльності:

1. Відносна свобода мети освіти, властива їй (діяльності), вимагає від учителя соціокультурної, етичної та психолого-комунікативної культури. Вибір пріоритетної мети включає пізнання індивідуально-особистісного потенціалу вихованців, соціальні ситуації їхнього розвитку, власних можливостей впливати на цю ситуацію.
2. Розширюють функції учителя у конструюванні змісту педагогічної взаємодії. Тут можна говорити про три підходи до реконструкції навчального матеріалу: вводити в нього спеціальну гуманітарну інформацію (з людинознавства, філософії та методології, історії наукових відкриттів, боротьби наукових шкіл), використовувати моральний потенціал предмета, пов’язаний з його внутрішньою ідеологічністю, креативністю, гіпотетичністю, естетичними властивостями, подавати зміст навчального матеріалу у вигляді системи завдань, які первісно мають особистісну значимість для учнів, реалізації їхніх життєвих планів. В ідеалі вчитель реалізує авторське розуміння навчального процесу і послідовно йде по лінії руху: педагогічний задум (ідея) – принципи – авторська програма методичне забезпечення – технології. Такого роду дія припускає і особливу психологічну готовність учителя – його авторську позицію, цілісність задуму, майстерність, відмову від педагогічних канонів, оволодіння арсеналом методик, системне мислення, схильність до експериментування, творче відношення до досвіду інших, стиль співробітництва.
3. Учитель опановує методологію та технологію створення ситуації, яка вимагає від учнів особистісного способу освоєння досвіду і поведінки. Така ситуація – подія в житті особистості, оскільки вирішення навчального завдання визначається контекстом життєвих змістів учня і протікає як діалог суб’єктів культур, світобачень і проектів. Учитель при цьому трансформує текст, формулює проблемно-конфліктний ланцюг питань, оцінює готовність до діалогу, здійснює режисуру рольових взаємодій.

Варто зазначити, що особистісно-зорієнтована педагогічна діяльність – це специфічна сфера, в якій має місце прийняття діяльності емпатії, рефлексії, імітації конфліктного розвитку подій із власних можливостей, що впливають на зміни значеннєвих ролей взаємодії учнів.

Особистісно-зорієнтовану педагогічну діяльність можна з усіма підставами віднести до діяльності інноваційної. Відомо, що традиційна педагогічна діяльність виконувала такі функції: трансляція і репродукція істини (у формі готових знань, умінь, навичок), «тотальний контроль» за дитиною з метою припинення непередбачених соціально-політичною системою форм активності). Про це ми можемо довідатись, зокрема, із праць О.Пєхоти [73].

Саме у цих функціях виражається суть предметно-центристської авторитаристської парадигми, яка у підручниках з педагогіки аж до 90-х років минулого століття була сформульована як освітня, виховна і розвиваюча функція процесу навчання в цілому.

Зазначимо, що інноваційна педагогічна діяльність, за Н. Погрібною, структурно охоплює зовнішні (мета, засоби досягнення, об’єкт впливу, суб’єкт діяльності, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти. Як і будь-яка педагогічна діяльність, вона виконує гностичну (пізнавальну), проектувальну (перспективне планування завдань і способів їх розвязання), конструктивну (співпраця педагога з учнями, колегами), організаторську (поетапність дій педагога і вихованців)функції.

Головними особливостями інноваційної педагогічної діяльності є особистісний підхід (спрямованість на особистість, гуманістична природа), творчий, дослідно-експерементальний характер, стійка мотивованість на пошук нового в організації навчально-виховного процесу.

Свідчення різних досліджень, дають нам змогу наголосити на тому, що робота вчителя з обдарованими учнями потребує переосмислення традиційних педагогічних підходів, результатом чого є включення педагога в інноваційну діяльність. Адже методики здебільшого орієнтовані на основний загал. До цілеспрямованих форм залучення педагога до інноваційної діяльності належать:

* організація постійно діючого наукового семінару з найактуальніших проблем, над якими працюють педагоги навчального закладу;
* стажування педагогів при науково-дослідних інститутах і вищих навчальних закладах;
* педагогічні ради, «круглі столи», дискусії;
* ділові, евристичні ігри з генеруванням нових педагогічних ідей;
* творча діяльність педагогів у методичних обєднаннях;
* участь у науково-практичних конференціях;
* узагальнення власного досвіду своїх колег;
* заняття на спеціальних курсах підвищення кваліфікації;
* самостійна дослідницька, творча робота над проблемою;
* участь у колективній експериментально-дослідницькій роботі у межах спільної проблеми, над якою працюють педагоги навчального закладу.

Стратегія інноваційної діяльності має свої часові обмеження, що залежить від масштабності інновації, від того, скільки часу і яких людських, організаційних, матеріально фінансових ресурсів вона потребує.

Таким чином, інноваційна діяльність є основою оновлення навчальних закладів, ником розвитку освітніх систем. Її результат визначають структурні та змістові зміни в роботі закладу, освітньої системи, а за певних умов – створення якісно нової педагогічної практики – авторсьо закладу. Як і у випадку пристосування інноваційних методів у навчально-виховній системі обдарованих учнів, коли створюються спеціальні заклади, де навчається лише така категорія дітей.

2.2 Напрямки розвитку та функції особистісно-зорієнтованого навчання

Початок ХХІ століття означений напруженим пошуком нового світорозуміння, нових перспектив розвитку компетентної особистості, спроможної створити свій життєвий проект, відповідально ставитися до життя, впевнено приймати історичний виклик нового тисячоліття. Про це наголошено в Концепції 12-річної загальноосвітньої школи: «Школа – це простір життя дитини; тут вона не готується до життя, а повноцінно живе, і тому вся діяльність навчального закладу вибудовується так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника свого власного життя».

Життєві навички формують індивідуальність у кожній дитині. Для того, щоб допомогти їй сформувати життєві навички, які змінять її життя на краще, важливо, щоб люди яких залучено до створення навчального плану та шкільної програми, знали про фактори, що роблять кожного з нас унікальними.

Мистецтво викладання видозмінюється в мистецтво навчити дітей того, як потрібно самостійно вчитися. Сьогоднішні учні – це перше покоління, що виростатиме посеред цифрових комунікаційних засобів.

На думку психологів, В.Моляко, Н.Лейтеса [58], [50], без знання основних принципів психології вчителю нелегко адаптуватися до шкільного середовища, доки він не витратить багато часу і зусиль на те, щоб довідатися, як можна оптимально використовувати і розвивати можливості кожної обдарованої дитини і як взагалі можна порозумітися з цими учнями.

Щоб висувати оригінальні ідеї, необхідно не просто бачити те, що бачать інші, а й уміти організувати ту чи іншу інформацію по-новому.Небажання вчитись останнім часом набуло розмаху і характеру епідемії. Ми знаємо, що з-поміж таких небажаючих є й обдаровані учні, яких учитель повинен розпізнати і зробити усе можливе, щоб талант цих школярів розвивався. Людина, яка бачить перед собою чітко визначену мету, можливість реального застосування своїх знань, умінь, здібностей і гідної їх винагороди, не може бути незацікавленою отримати ці знання, розвивати свої здібності. І це не мрії про прекрасне далеке, це реалії сьогодення.

Розвиток інформаційних технологій, бурхливе нагромадження, безперервне оновлення, ускладнення наукової інформації, вторгнення її в усі сфери життя та діяльності людини є визначною особливістю сучасності. Школа і освіта мусить налаштовувати молодь, зокрема обдарованих дітей, на успіх, на навчання впродовж всього життя. Така думка Л.Мацевко, [56], суголосна з нашим поглядом на зазначену проблему.

Особистісно-зорієнтована як інноваційна педагогічна діяльність визначається такими функціями:

* відкриття проблемності та значення оточуючої людину реальності,
* створення умов вільного вибору сфер залучення дітей до соціально-культурних цінностей,
* виявлення зон невизначеності і розвитку життєдіяльності дитини,
* культивування різноманітних форм творчої активності дітей,
* забезпечення умов, які задовольняють потреби дитини в самоактуалізації та самореалізації її потенційних здібностей, створення умов, що забезпечують смислотворчість дітей і формування в них особистісно значимих ціннісних орієнтацій.

Отже, особистісно-зорієнтована діяльність принципово відрізняється своєю спрямованістю на дитину і результати її розвитку в навчальному процесі, на її особистісне зростання. Вона являє собою органічну, цілісну взаємодію всіх видів педагогічної діяльності: гностичної, конструктивної, проектувальної, організаторської та комунікативної.

Особистісно-зорієнтована діяльність учителя виконує низку важливих функцій педагогічної взаємодії, про які говорить Павлова Л [70,17] :

* надає більшої вірогідності, переконливості матеріалу, що викладається ним,
* спонукає школярів пережити радість пізнання в досвіді вчителя своїх власних вражень, оцінок, думок, виявляти і розуміти логіку його міркувань, сприяє розвитку рефлексії учнів,
* «відсторонює» сприйняття навчальної інформації, допомагає учням по-новому подивитися на події і факти, тим самим допомагаючи дитині в розвитку творчого мислення,
* створює специфічне «емоційне поле» довіри, щирості, зацікавленості, потреби виявити себе як значиму особистість [70, 18].

До структури особистісно-зорієнтованої діяльності входить: емпатія, прийняття, конгруентність, креативність, сугестивність, здатність до рефлексії . Скористаємося словником практичного психолога і розкриємо значення цих понять.

Педагогічна емпатія – це відчуття педагогом дитини без оцінки і прийняття її будь-якого переживання незалежно від способів вираження. Емфатичний педагог не присоромлює дитину, не порівнює її з іншими, не забороняє дитині вільно висловлювати свої почуття тому, що він добре розуміє: енергія емоцій може перетворитися на руйнівну для здоров"я дитини силу, яка стане джерелом її невротизації [21, 13].

Одночасно емпатію розглядають як найтонший і найскладніший спосіб пізнання дитини. Емпатія – це постійна чуттєвість до мінливих переживань дітей, уміння прожити своє «тимчасове життя» у житті дитини, делікатне перебування в ньому без оцінювання і осуду, часте звертання до дітей для перевірки своїх вражень і гранична чуйність до їхніх відповідей.

Прийняття - це тверда впевненість у тому, що будь-яка людина незалежно від раси, національності, політичних переконань, звичок, поведінки має право жити на землі і ніхто не має права її знищити.

Психологи помітили ще одну важливу особливість: безумовно приймає людину той, хто сам був у дитинстві безумовно прийнятий. Безумовне прийняття породжує самоприйняття. Це надзвичайно важливо, оскільки саме із цього моменту починається особистісне зростання дитини.

Під конгруентністю розуміється повна відповідність самому собі, гармонія самопрояву.

Для дітей важлива і значима „прозорість педагога”, ясність його задумів і дій, сприйняття його дітьми як „безпечної людини”. Ця якість вчителя в дечому зумовлена його власним дитинством, його вихованням. Хоча воно може бути свідомо розвинене в собі самим педагогом як вираження його справжньої любові до дітей. Саме відкритість учителя в інтелектуальній і поведінковій сфері лежить в основі створення ним „допоміжних стосунків з дітьми” [21].

Креативність – здібність педагога до творчості, що трактується як здатність проникнути у світ дитини, максимально високо оцінити її можливості та здібності [21]. Креативність педагога проявляється, насамперед, у його емпатії та у прийнятті кожної дитини. Творчий педагог завжди прагне розвивати в учневі творчий початок. Але це можливо лише за умов психологічної свободи та безпеки дитини. Це досягається, якщо вчитель відмовляється від постійного оцінювання вчинків дітей, які завжди сприймаються дитиною як погроза з боку дорослого і приводить до захисної реакції.

Сугестивність – здатність педагога впливати на емоційну сферу дитини. Такий вплив виникає, якщо педагог уміє створити сприятливу для настрою і самопочуття дітей емоційну атмосферу, доброзичливий мікроклімат. У цих сприятливих умовах педагог впливає на дітей природністю своєї поведінки, вмінням радіти життю [21].

Отже, з вищезазначеного можна висновувати, що до структури особистісно-зорієнтованої діяльності включають здатність учителя допомогти дітям осмислити, що з ними відбувається, допомогти в розвитку рефлексії та саморкфлексії. Це безпосередньо орієнтована інноваційна діяльність на обдаровану молодь. Такий педагогічний підхід дає можливість переосмислити сутність поняття обдарованості, наближуючись власне до її істинної природи. Головні аспекти втілення особистісно-зорієнтованого навчання в життя суголосні з вимогами до процесі роботи з обдарованими дітьми.

2.3 Стилі педагогічної діяльності у процесі управління навчанням обдарованих дітей

Об'єктом управління педагога, підкреслимо, є не учень, а його пізнавальна діяльність. Ось чому у Р.Семенова [86] логічно звучить словосполучення педагог - менеджер або менеджер навчально - пізнавального процесу. Ось чому викладачеві потрібно мати управлінські знання, знання законів і закономірностей розвитку системи освіти і системи управління освітою.

Пізнавання законів взаємодії елементів цих систем має своєю кінцевою метою використання їх на практиці на будь-якому рівні освітньої системи, зокрема й на рівні навчальної групи.

Окреслимо спочатку основні функції менеджменту в освіті [27,30]:по-перше, це прийняти розумного рішення; по-друге, організація виконання прийнятих рішень, створення належних умов для ефективної роботи освітнього закладу, кожного учасника освітнього процесу, забезпечення мотивів та стимулів їх діяльності; по-третє, контроль виконання рішень.

Сучасний менеджмент в освіті стає наукомісткою сферою діяльності і все більшою мірою вимагає високого професіоналізму і різнобічних знань.

Підвищення ефективності навчального процесу зараз визначається формуванням сучасних управлінських відносин, зростанняv керованості цього процесу. Не можна керувати складними системами (а навчальна група, навчальне середовище, навчальний процес є складними системами) за допомогою простих методів.

Управлінські відносини, управлінські впливи, що виявляються у всіх функціях менеджменту, формують особистість учнів ефективніше, ніж пасивне середовище. Лише організовуючи навчальний процес або приходячи з черговою лекцією на заняття в утворену кимсь навчальну групу (клас), багато викладачів так і не стають керуючими навчальною діяльністю, залишаються елементом «керуючої підсистеми», звикнувши до режиму функціонування «заведеного порядку».

Розвиток теорії управління освітою викликав безліч нетрадиційних трактувань цього явища, а внаслідок і у практичній діяльності їх керування освітнім процесом виникли такі поняття, як педагогічний менеджмент, дидактичний менеджмент, менеджери освіти, навчально-пізнавального, навчально-виховного процесів. Педагогічний і дидактичний менеджмент, що розвиваються в мережах освітнього менеджменту, мають свою специфіку у зв'язку з виконанням особливої функції - створення систем управління педагогічними і дидактичними процесами.

Дослідники цих феноменів дають різні їх визначення:

«Педагогічний менеджмент - це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності», - таке визначення дає В.Симонов. Під освітнім процесом він розуміє сукупність трьох складових: навчально-пізнавального, навчально-виховного, самоосвітнього процесів.

Виходячи з такого визначення, він відзначає, що будь-який викладач є менеджером навчально-пізнавального процесу, а керівник навчального закладу - менеджером навчально-виховного процесу в цілому ( як суб'єкти управління цими процесами).

Такий погляд на менеджмент в освіті ми розділяємо, розуміючи всю умовність розподілу навчально-пізнавальної та навчально-виховної діяльності.

На основі теоретичного аналізу психологічних особливостей менеджменту освіти Н.Л.Коломінський запропонував наступне визначення цього поняття [69, 30]: «Менеджмент в освіті - це усвідомлена взаємодія керівника з іншими людьми - підлеглими, партнерами, своїми керівниками, учнями, батьками й інше, спрямована на забезпечення їх активної скоординованої участі в досягненні поставленої мети».

Поки буде існувати цивілізація і людське суспільство, держави будуть вирішувати вічні проблеми навчання і виховання, вести пошук закономірностей управління педагогічним процесом з метою досягнення кращих результатів.

У суспільстві, що розвивається за рахунок нових знань, де все більше працівників займається інтелектуальною працею, освітній менеджмент перестає бути тим, чим він був протягом багатьох років. Переосмислюється сутність знань, ставлення до доброти, специфіка власне роботи і такі фундаментальні поняття, як влада, довіра, кооперація.

Менеджмент - це не фіксація існуючого положення, а створення необхідних умов для ефективної роботи. Не існує неживої експертної системи, що могла б замінити менеджера. Якщо процес прийняття і реалізації рішень не відпрацьований, у керівництва виникає спокуса знайти готові теоретичні рецепти й інструменти, за допомогою яких менеджерам можна діяти в будь-яких ситуаціях. Але замість «інструментального підходу потрібно вчити менеджерів думати в конкретній ситуації».

Менеджер зможе передбачити зміни й керувати ними, бути здатними до постійного відновлення. Він повинен уміти обирати правильну стратегію і чіткий напрямок розвитку, створювати комбінацію можливостей, оскільки успіх рідко залежить від досягнень в одному напрямку. Творчість, уміння синтезувати різноманітні знання й навички, готовність йти на ризик будуть властиві всім менеджерам. Менеджери, які здатні і прагнуть постійно удосконалювати свою майстерність і мистецтво управління, шукати нові грані в теорії й практиці управління, будуть більш затребувані, ніж їх менш добросовісні колеги.

Менеджера можна порівняти з диригентом оркестру. Але в диригента є партитура, написана композитором. Він тільки інтерпретатор. А менеджер одночасно і композитор і диригент. Це потребує від нього максимального ефективного використання, які він має, насамперед людських ресурсів. Друга задача - гармонізувати кожне рішення і ідею згідно з вимогами найближчого і віддаленого майбутнього [69, 32].

У перспективі, зазначає В.Симонов, основна задача освітнього менеджменту полягатиме в інтегруванні невизначеності в систему прогнозування, прийняття рішень та організаційну структуру, що потребує від менеджера високого професіоналізму - здатності до адаптації, інноваційної діяльності.

Щоб об'єднати всі елементи освітньої діяльності і використовувати можливості, що виникають під час інтеграції елементів діяльності, потрібна влада і глибоке розуміння еволюції взаємодії всіх частин системи. А також бажання і вміння запроваджувати інтегральні можливості в життя, час для його втілення. Таким суб'єктом освітньої діяльності на рівні навчальної групи є вчитель і викладач. Він, по суті, єдиний суб'єкт, якому надані повноваження починати або припиняти навчальний процес. Це також залежить від учнів, що згодом стають повноправними суб'єктами навчальної діяльності.

Погляд на ефективність управління навчальним процесом багато в чому залежить від відповіді на питання - чи є учень, що безпосередньо бере участь у навчальному процесі, керованим об'єктом або він є одночасно і кінцевим суб'єктом управління, що приймає самостійні рішення.

Людина в системі управління розглядається в трьох аспектах :

- у межах самоорганізації;

- у межах суборганізації вона є організатором інших систем і підсистем;

- у межах метаорганізації вона сама є предметом, який організовують інші люди.

Саме частина управління, що характеризується впливом суб'єкта управління на людей, багатьма авторами визначається як керівництво, або менеджмент.

Як пише Л.І. Євенко, «менеджмент - це вміння досягати поставленої мети, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей. Менеджмент - управління - функція, вид діяльності щодо керівництва людьми в різноманітних організаціях.» [69].

Аналізуючи управління із загально правової точки зору, І.Волков дає таке визначення: «Керівництво - процес правової організації і управління спільною діяльністю членів колективу, який здійснюється керівником як посередником соціального контролю і влади» [14].

Керівник у сфері освіти, якщо він прагне стати високопрофесійним працівником, має досконало вивчити об'єкт управління, тобто структуру освітньої системи і всі процеси, що в ній відбуваються, бездоганно знати цей об'єкт, і насамперед - школу. Проте знати не як учитель, який має справу з окремими освітніми процесами, а як керівник, що бачить їх з позицій системного цілого і спроможній організувати прийняти управлінських рішень зі знанням справи, тобто специфіки школи.

Професійна специфіка менеджменту в освіті полягає:

- у суб'єктивності, особистісності об'єкта впливу, а також його результат;

- у значній залежності результату (особистості дитини) від ступеня гуманізації управлінської концепції менеджера;

- у багаторівневій будові системи управління, яка зумовлює опосередкованість, віддаленість кінцевого результату від безпосередніх продуктів діяльності менеджерів ( управлінських рішень).

Залежно від логічної основи, управлінська діяльність менеджера освіти може бути проаналізована за змістом і метою ( цільові посадові функції), а також за процесом - як процесуальні, динамічні ( оперативні ) функції.

Провідною фігурою менеджменту є менеджер. У школі провідна фігура учитель. Тепер ми вже знаємо філософію менеджменту, його теоретичні та практичні принципи, а тому маємо право зробити висновок, що вчитель не є менеджером у повному розумінні цього поняття. Професійним обов'язком його є навчання дітей, вирішення цілого комплексу світоглядних проблем шкільного рівня. Але в діяльності вчителя великою мірою проявляються і загальні функції менеджера.

Головний напрямок у роботі педагога - це вдосконалення змісту, методів та прийомів навчання, виховання та розвитку дітей. На основі концепції шкільного менеджменту слід реалізувати особливий підхід, у відповідності з яким педагогам повинна надаватися така допомога з боку керівників шкіл, виховання та розвитку. Концепція шкільного менеджменту змінює роль педагогів, вимагаючи від них максимальної уваги до політики, стратегії і тактики школи, її технологічних, процедурно-ритуальних та естетичних цінностей. Це положення вимагає від учителя творчості та гнучкості у формуванні установок і мотивів навчання, розвитку, раціонального використання часу.

Один з найбільш серйозних напрямків менеджменту в діяльності педагога - вдосконалення навчальних програм і процесу навчання, які безпосередньо пов'язані з функціями вчителя. І хоч програми ( стратегія та принципи) знаходяться поза компетенцією вчителя, їх успішна реалізація (тактика) залежить від визначення розумних об'ємів матеріалу до кожного уроку, обмежень, послідовності вивчення, оцінки та уточнення навчальної програми за допомогою тестів та особистого досвіду. Концепція шкільного менеджменту дозволяє вчителям коригувати навчальні програми у відповідності до підбору учнів, запитів учнів та їх батьків, доцільно вибирати раціональні методи та експериментувати з ними.

Наступний напрямок менеджменту в діяльності вчителя - інформація та комунікація. Вчитель - фігура, яка визначає вирішення всіх проблем навчально - виховного процесу в школі. Обов'язкова умова цього - постійна висока інформованість, знання результатів новітніх досліджень психолого-педагогічної науки, присвячених удосконаленню технологій навчання, виховання та розвитку. Складовими компонентами педагогічного менеджменту є люди, технології, стратегії, структури, цілі, завдання, процесії, культура. Цикл менеджменту включає в себе планування, визначення умов, організацію, мотивацію, стимулювання, керівництво. Все це вимагає від учителя постійного вдосконалення професіоналізму, підвищення рівня загальної культури.

Система підвищення кваліфікації вчителя знаходиться, в основному, поза школою, проте педагогічний менеджмент передбачає численні методики, методи та прийоми професійного росту педагогів безпосередньо в школах, в процесі взаємонавчання рівних колег, тому що інші форми піднесення майстерності носять результативний характер, що ставить вчителя в нерівні умови і протидіє гуманному характеру взаємовідносин учителів. Пропонуємо для порівняння основні компоненти змісту діяльності вчителя та менеджера з метою виявити те спільне, що дозволить підсилити елементами менеджменту професійну підготовку вчителя.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Учитель | Менеджер |  |
| Керівник і організатор життя та діяльності колективу учнів | Керівник і організатор діяльності трудового колективу |  |
| Мета діяльності |  |  |
| Виховання, навчання, розвиток дітей: підготовка до самостійного життя та праці | Задоволення потреб суспільства, людини, отримання прибутку |  |
| Основні завдання |  |  |
| 1. Розвиток особистості учнів | 1. Розкриття творчого потенціалу працівників |  |
| 2. Виховання учнів | 2. Формування трудового колективу |  |
| 3. Формування системи знань, умінь і навичок учнів | 3. Отримання максимального прибутку |  |
| Об'єкт діяльності |  |  |
| Учнівський колектив | Трудовий колектив |  |
| Основні функції |  |  |
| 1. Конструктивна  2. Організаторська  3. Комунікативна  4. Виховна  5. Інформаційна  6. Дидактична  7. Розвиваюча  8. Орієнтацій на  9. Мобілізаційна  10. Дослідницька | 1. Управлінська  2. Організаторсь-ка  3. Комунікативна  4. Дидактична  5. Виховна  6. Контролююча  7. Екологічна  8. Дослідницька  9. Орієнтацій на  10. Конструктивно - технологічна |  |

Професійні вміння

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. Перфективні -адекватно сприймати та розуміти психіку дітей | 1. Уміння адекватно сприймати та розуміти психіку підлеглих |  |
| 2. Конструктивні - ставити ясні цілі, висувати завдання, проектувати навчлаьно - виховний процес | 2. Бути винахідливим, гнучким, адекватно реагувати на зміни ситуації |  |
| 3.Експресивні - ефективно виражати свої емоції, володіти собою | 3. Ефективно володіти собою |  |
| 4. Академічні - займатися позитивною діяльністю | 4. Доцільно використовувати час |  |
| 5. Дидактичні - передавати свої знання та вміння | 5. Мати чіткі особисті цілі та цінності |  |
| 6. Комунікативні - спілкуватися, здійснювати вплив на людей | 6. Займатися саморозвитком |  |
| 7. Організаторські -організовувати діяльність учнів та свою особисту | 7. Здійснювати вплив на людей |  |
| 8. Дослідницькі - виявляти, вивчати та вирішувати проблеми | 8. Передавати свої знання підлеглим |  |
| 9. Спеціальні - за характером спеціальності | 9. Формувати робочі групи |  |

З вище зазначеного зрозуміло, що в змісті діяльності вчителя та менеджера багато спільного. Головне - вчитель та менеджер є організаторами діяльності людей. Практично збігаються і функції. Все це дозволяє нам зробити висновок про те, що концепція наукового менеджменту може бути з успіхом використана для посилення професійної підготовки вчителя, керівника закладу освіти.

Наступним логічним кроком у розкритті питання стилів педагогічної діяльності у процесі управління навчанням обдарованих дітей буде тлумачення основних стилів керівництва у контексті сприятливих умов для обдарованої молоді.

Попередньо ми дійшли до висновку, що найбільш вдало можна організувати навчальний процес обдарованих дітей, враховуючи інноваційні педагогічні підходи, зокрема, особистісно-зорієнтоване навчання.

Як відомо феномен особистісно-зорієнтованої діяльності полягає в тому, що педагог, який володіє інформаційно-діяльнісною компетентністю і здатний конструювати моделі суб’єкт-суб’єктної взаємодії, одночасно проектуючи можливі результати діяльності і поведінки дітей, перестає бути вчителем у традиційному авторитаристському уявленні про його особистість. Педагог стає фасилітатором, тобто людиною, яка допомагає, підтримує, схвалює, ініціює, стимулює мотивацію дитини як потребу виявити себе в русі до успіху, індивідуально особистісному зростанню. Такий учитель супроводжує рух дитини в її розвитку на всьому педагогічному маршруті до успіху, досягнення, до інтелектуального і творчого зростання, морального та громадянського самоствердження.

Відомо, що нейропсихофізіологи, досліджуючи причини неуспішності школярів, виявили цікаву залежність: на результати навчальної успішності дітей впливає індивідуальний стиль діяльності педагогів: авторитарно-гнітючий, ліберально-байдужий і особистісно-зорієнтований [41].

При авторитарно-гнітючому стилі вчителі покладаються на силу наказів, свою владу, не довіряють учнівському колективу і не вважають за потрібне обґрунтовувати і роз’яснювати свої рішення. Процес формування особистості учнів характеризується ізоляцією від вихователя, появою в них скритності та подвійності. Авторитарно-гнітючий учитель – тип „педагога, який функціонує неповноцінно”(К.Роджерс) [83,13].

При авторитарному стилі у дітей накопичуються звички бездумного виконання наказу, що не сприяє формуванню самостійності та творчості дітей.

Ліберально-байдужий стиль характеризується пасивністю та мінімальним впливом учителя на навчальний процес. Роль учителя обмежується формальним виконанням посередницької функції інформатора. Рівень навчальної успішності дітей у цьому стилі діяльності значно підвищуватиметься, якщо вчитель зможе модифікувати зміст завдання, пов’язаного з текстом, коригувати підручник і враховувати можливості дітей, їхні специфічні особливості сприйняття навчальної інформації.

Якщо розглядати стилі навчання в контексті роботи з обдарованими дітьми, слід зазначити, що вимоги до особистісно-зорієнтованого навчання в більшості співпадають з умовами роботи з обдарованою молоддю. Цей стиль заснований на врахуванні індивідуальних особливостей школяра, їхньої активності та потреб, на наданні їм можливостей для прояву самостійності.

ВИСНОВКИ

Виявлені й опрацьовані теоретичні засади проблем обдарованості у сучасному освітянському контексті засвідчують актуальність питань психолого-педагогічних аспектів управління процесом навчання обдарованих дітей.

Робота, спрямована на навчання обдарованих дітей - задача, яка вимагає спеціальних дій багатьох спеціалістів, центральне місце серед яких займає педагог.

Існує ряд концепцій, розроблених як вітчизняними дослідниками, так і зарубіжними. Різні погляди та методики торактування такого складного поняття як обдарованість окреслюють його масштабність і багатогранність.

Аналіз досліджень з даної теми дозволяє окреслити психологічні особливості обдарованих дітей.

У пізнавальному аспекті розглядаємо:

* довготривалу логічну пам'ять, яка допомагає опанувати складну та велику за обсягом інформацію;
* розуміння смислу сприйнятого тексту, що дозволяє вловити суть складних абстрактних понять;
* розвинене мовлення та багатий словниковий запас;
* здатність до виконання складної напруженої діяльності, у якій повною мірою задіяні їхні здібності на межі їхніх можливостей або, так звана, екстримальна цікавість;
* логічність роздумів, міркувань;
* легка научуваність, якісне сприймання матеріалу, кмітливість;
* спостережливість;
* розвинена уява;
* здатність швидко долати інерцію мислення, творча активність;
* самостійність суджень.

У поведінковому аспекті – це риси, які вирізняють обдарованих дітей з-поміж інших і до певної міри можуть ускладнювати стосунки дитини з учителями та однолітками:

* непередбачуваність вчинків;
* надмірна вразливість;
* нетерплячість;
* нетерпимість до недоліків інших;
* нетиповість реакції на якусь інформацію;
* неприймання жорстокої регламентованості навчального процесу;
* погане пристосування до обставин;
* неприймання тиску, примусу, неаргументованих заборон;
* нехтування умовностями;
* невизнання авторитетів;
* переважне спілкування зі старшими дітьми;
* схильність до ризику.

Інструментальний аспект передбачає:

* наявність специфічних стратегій діяльності;
* індивідуальний стиль роботи;
* висока структурованість знань, швидке розгортання способу дій та узагальнення;
* особиста швидкість опанування знань.

Мотиваційний аспект містить такі ознаки:

* підвищена вибіркова чутливість до певних явищ дійсності;
* яскраво виражений стійкий інтерес до певних сфер діяльності;
* підвищена пізнавальна потреба;
* висока критичність до результатів своєї праці;
* високий рівень самодостатності й автономії.

У роботі з обдарованою молоддю є не тільки сприятливі умови, а й існує ряд проблем в організації навчального-виховного процесу.

Обдаровані діти – дуже цінна, але досить тендітна частина нашого суспільства. Ця аудиторія вимагає ретельної розробки методів навчання та виховання, яка б надала цим «специфічним» дітям отримати належні умови для розвитку їх здібностей.

У методах навчання цих учнів мають превалювати самостійна робота, частково-пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок. Контроль за їх навчанням спрямовується на стимулювання поглибленого вивчення і розвиток здібностей.

Сучасна особстісно-орієнтована тенденція пов’язана з висуванням на перший план цінності розвитку і самореалізації. Такий підхід більшою мірою пов'язаний із принципом гуманізму, що ставить у центр індивідуальну особистість. Робота з обдарованими дітьми виступає одним із варіантів реалізації права особистості на індивідуальність. Реалізація цього права найбільш можлива в особистісно-зорієнтованому підході.

Як відомо феномен особистісно-зорієнтованої діяльності полягає в тому, що педагог, який володіє інформаційно-діяльнісною компетентністю і здатний конструювати моделі суб’єкт-суб’єктної взаємодії, одночасно проектуючи можливі результати діяльності і поведінки дітей, перестає бути вчителем у традиційному авторитаристському уявленні про його особистість. Педагог стає фасилітатором, тобто людиною, яка допомагає, підтримує, схвалює, ініціює, стимулює мотивацію дитини як потребу виявити себе в русі до успіху, індивідуально-особистісному зростанню. Такий учитель супроводжує рух дитини в її розвитку на всьому педагогічному маршруті до успіху, досягнення, до інтелектуального і творчого зростання, морального та громадянського самоствердження.

Якщо розглядати стилі навчання в контексті роботи з обдарованими дітьми, слід зазначити, що вимоги до особистісно-зорієнтованого навчання в більшості співпадають з умовами роботи з обдарованою молоддю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьєв Б.Г. Про співвідношення здібностей та обдарованості – М.: Вища школа. 1962.- 157 с.
2. Бажутіна С. Деякі особливості обдарованих школярів // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. - №1. – с. 67-71.
3. Бібік Н. В інтересах особистісно орієнтованого навчання // Педагогічна газета. – 1999. - №10. – С.4-5.
4. Білаш В. Плекаємо особистість: Роздуми про особистісно орієнтований підхід до навчання, виховання, розвиток ліцеїстів // Директор школи (Перше вересня). – 2001. - № 35. – С.6-7.
5. Богоявленская Д., Щедриков В. Рабочая концепция одаренности – М. 1996. - 96с.
6. Бурлачук Л Ю., Морозов С. Словарь - справочник по психодиагностике. СПб Издательство “Питер”. – 2000. -528с. (Серия “Мастера психологи”)
7. Ванбреннер С. Методи навчання обдарованих дітей в американській школі // Все для вчителя. – 1998. – №18. – с. 15-16.
8. Варзацька А. Інноваційні аспекти особистісно-орієнтованого, розвивального навчання // Укр. мова і літ. в шк. – 2002. – №3. – с. 30-31.
9. Ващенко Р. Педагогічна взаємодія як складова здоров’я дитини // Директор школи. Україна. – 2000. - №3. – С.65-68.
10. Вейнингер В. Дарование и гениальность. – М. 1992. – С. 108-119.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. І голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
12. Виговська О.І. Рудаківська С.В. Особистісно орієнтоване навчання. Як його технологізувати? // Педагогіка толерантності. – 2000. - №4. – С.27-33.
13. Виготський Л. С. Педагогическая психология. - М –1991.- 345-459 с.
14. Волков И. П. Много ли в школе талантов? // Серия «Педагогика и психология». М.: Знание, 1989. - №5. - С.8—9.
15. Волченкова Г. Розвиток особистості: крок за кроком. Модель безперервної особистісно орієнтованої освіти в українській реальності // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. - №6. – С.82-89.
16. Воронова Е. Обдарованість: діагностика та система роботи зі здібними дітьми // Психолог. – 2006. -№25-28. – С. 5-25.
17. Воронцова Т.В. Пономаренко В.С. ”Основи здоров’я”. К.:Алатон. - 2005. 239 с.
18. Воякова Н.П. Навчання обдарованих учнів // Воякова Н.П. Педагогіка.– К., 2001. – С. 362-364.
19. Гецевич Т. Особистісно-орієнтоване навчання // Початкова освіта. – 2001. - №4. – С.5.
20. Гилфорд Дж. Три стороны интелекта // Психология мышления. М., 1965. С. 433-456.
21. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск – Москва (Харвест-Аст). 2001. - 798с.
22. Голубєва Е.А. Здібності й індивідуальність. - М.: Прометей, 1993. – 312
23. Гоноболин Ф.Н. Психологія - М: Освіта, 1993. – 378с.
24. Горай Ю. Творчі здібності та обдарованість Психолог. -2006. - №25-28. – с. 54-56.
25. Гоцкало Н. Особистісно зорієнтований підхід у творчій спадщині видатних педагогів // Рідна школа. – 2002. - №7. – С.61-63.
26. Грейс Крайг. Психология развития. – СПб.: Питер 2001. – С. 557-559.
27. Гриньова М.В., Штепа О.Г. Менеджмент в освіті: Навч. пос. для студ. і магіст. спец. пед. ун-тів. – Полтава, 2003. – 73с.
28. Громовий В. Звичайна освіта для особливих дітей Завуч. – 2006.- №14. – С. 13-21.
29. Дем’янюк Т. Організація виховного процесу в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі. – Суми, Антей, 2006. – 381с.
30. Десятиченко Н.М. Роздуми про особистісно-орієнтоване навчання Відкритий урок. – 2001. - № 13-14. – С.3-5.
31. Доротюк В.І. Індивідуальна своєрідність творчо обдарованої дитини. Обдарована дитина. – 2000. - №1. – С. 5 – 10 .
32. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб Издательство «Питер». – 1999. - 368 с. (Серия “Мастера психологи”).
33. Дяків В. Обдарованість: нові підходи до наболілих проблем // Завуч. – 2006. - №4. – с. 13- 17.
34. Журецький Я.І. Особистісно орієнтований підхід до навчання // Наукові праці. Т. IV. – Миколаїв: МФ НаУКМА, 1999. – С. 80-82.
35. Зазимко О.В. Основні теоретичні підходи до визначення обдарованості. Обдарована дитина. – 1998. - №8. – С. 5-12 .
36. Зюкіна А. Психологічне забезпечення особистісно зорієнтованого навчання // Завуч (Перше вересня). – 2002. - № 31. – С. 9-11.
37. Іваненко Н. Обдаровані діти й амбіції дорослих // Директор школи. – 2005. - №44.- С. 26-28.
38. Іванова В. В. Прояви агресивності у підлітковому віці. Практична психологія та соціальна робота. 2000. №5 - 5-16 с
39. Кириченко І. Педагогічні технології, що використовують особистісний потенціал учня // Завуч (Перше вересня). – 2001. - № 25. – С.8.
40. Клименко В.В. Психологія творчості. К.: Центр навчальної літератури, 2006. — 480с.
41. Клокар Н. До концепції особистісно орієнтованої школи // Світло. – 1999. - № 3. – С.17-19.
42. Комісарова С. Робота з обдарованими дітьми Психолог. 2006.№25-28. – С. 57-80.
43. Концепція загальної середньої освіти.(12-річна школа) Пед.газета.-2002. №1.
44. Костенко Г.А., Яременко О.Б. Особистісно орієнтований підхід у навчанні учнів з різними типами темпераменту // Початкова освіта. – 2001. - № 33. – С.4.
45. Кульчицкая Е. И. Концепиция одаренности // Обдарована дитина 2000. -№7. – С. 25-31.
46. Кульчицкая Е. И. Одаренность как психологическая проблема Вопросы психологии. - 2001 - №7. – С. 18-24.
47. Кульчицька О. І. Специфіка дитячої обдарованості Обдарована дитина - 2001 - № 1. – С. 3-10.
48. Лебедева Н. .Иванова Е «Путешествие в гештальт» С-П.: Речь. — 2005. - 560 с.
49. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. Самара. – 1987. - 243 с.
50. Лейтес Н. С. Долі вундеркіндів. Сім'я і школа. – 1990. - №12. – С. 27-31.
51. Липова Л. Концепція обдарованості та її види //Рідна школа. – 2003. - №4. – С.10-12.
52. Ломброзо Ч. Гениальность і помешательство. – М. – 1998. - 220 с.
53. Маслов В.В. Шаркунова В.В. Принципи менеджменту в установах освіти Освіта і управління. – 1997. – №1. – С. 77-84.
54. Маслоу А. «По направлению к психологии бытия».—М.: Эксмо-Пресс, 2002. — 272с.
55. Матюшкин А. И. Концепция Творческой одаренности. Вопросы психологи. 1989. - №6. – С. 29-33.
56. Мацевко Л. Скорочуючи шлях від вчителя до учня: З практики організації особистісно-зорієнтованого навчання. // Всесвіт.літ. В серед. навч. закладах України. – 1999. – №9. – С. 10-12.
57. Мірошник З. Організація співпраці в умовах особистісно-орієнтованого навчання // Рідна школа. – 2000. - №9. – С. 25-26.
58. Моляко В.О. Актуальні соціально-психологічні аспекти обдарованості // Обдарована дитина.- 1998. - №1. - С. 4—5.
59. Мухина В. С. Возрастная психология. – М. – 2000. – С. 345-420 .
60. Мясоїд П. А. Загальна психологія: Навч. Посіб. – К.: Вища школа. - 479с.
61. Наказний М. Структура цілісного особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу у навчальному закладі Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. - №4. – С. 40-47.
62. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті. Освіта України, 2002.
63. Немов Р. С. Психология: В 3 кн. Кн 2. – М.: Гуманитарное издание “Владос”. 1998. – 620с.
64. Непомнящая Н.И. Целостно-личностный подход к изучению человека // Вопросы психологии. - 2005. - № 1. - С. 116—124.
65. Огнищенко І., Усенко Т. Вітчизняно-європейський вектор в освіті: з орієнтації на особистість // Педагогіка толерантності.– 2000. – №3. – С. 32-36.
66. Огренич Н. Здійснення управління навчальними досягненнями школярів у контексті особистісно-діяльнісного підходу // Вересень. – 2001. - №1. – С. 3-12; № 2. – С. 44-51.
67. Оніщенко М. Психічне здоров’я учнів в умовах особистісно орієнтованого навчання // Біологія і хімія в школі. – 2002. - № 3. – С. 9-10.
68. Орбан- Лембрик Л. Психологія управління. –К, 2003. – 289с.
69. Освітній менеджмент: Навч. посібник / За ред. Л.Даниленко, Л.Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
70. Павлова Л. Психологічне супроводження особистісно орієнтованого навчання // Управління освітою. – 2007. - №3. – С. 16-18.
71. Пасіхов Ю. Обдаровані діти – наше майбутнє: [Деякі аспекти роботи з обдарованими дітьми] // Рід. шк. – 2002. – №3. – С. 37-39.
72. Пересунчак О. Фактори впливу на розвиток дитячої агресивності // Психолог. – 2007. - №2. – сС 21-22.
73. Пєхота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології // Наукові праці МФ НаУКМА. Т. VII. – Миколаїв. – 2000. – С. 26-28.
74. Пилипенко В.Д. Особистісно орієнтовані освітні технології // Педагогічна газета. – 2002. - №1. – С.3.
75. Платонов К.К. Проблема здібностей. - М.: Наука, 1972.
76. Погрібна Н. Організація особистісно-орієнтованого навчального процесу Педагогічна газета. – 1999. - № 10. – С. 2.
77. Погрібна Н. Проблеми організації особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу середній школі Директор школи (Перше вересня). – 1999. № 42. – С. 5.
78. Подмазін С. Особистісно-зорієнтована освіта. Особливий вид діяльності Директор школи. Україна. – 2001. - №3. – С. 93-95.
79. Подмазін С. Філософські основи особистісно-зорієнтованої освіти // Завуч (Перше вересня). – 2001. - № 20-21. – С. 21-23.
80. Пожар В. Сучасні концепції обдарованості. Обдарована дитина. 2001. - №3. – С. 6-12.
81. Попова О., Бабаєва В. Основні уявлення про обдарованість. // Завуч. – 2003. - №17-18. – С. 23-31.
82. Рензулли Дж., Рис С. Модель обогащающего школьного обучения Основные концепции одаренности и творчества. Под ред. Д.Б. Богоявленской. - М., - 1997. - 125 с.
83. Роджерс К.Р. «Взгляд на психотерапию. Становление человека» М.: Прогресс, - 409с.
84. Савенков А. И. Детская одаренность и школьное обучение. Народное образование. С. 121 - 131.
85. Савчин М., Василенко Д. Вікова психологія. - Навч. посібник. -Дрогобич. - 2000. - 367 с.
86. Семенова Р. Психологічні аспекти обдарованості. Педагогічна газета. - 1997. – С. 2-8 .
87. Сисоєва С.О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно орієнтовного навчання // Гуманітарні науки. – 2001. - №1. – С. 110-118.
88. Сікорський П. Диференційоване навчання і проблеми реформування освітньої системи // Шлях освіти. – 1997. – №1. – С. 7-12.
89. Сіроштан С. Виховання обдарованої дитини // Психолог. – 2006. – №2 – 3. – С. 17-20.
90. Сорит І. Організація роботи з обдарованими дітьми в навчальних закладах // Психолог. – 2006. №25-28. – С.26
91. Сорока А. Паркова технологія особистісно-зорієнтованого навчання // Завуч (Перше вересня). – 2001. - № 20-21. – С.57-61.
92. Степанов В. Г. Психология одаренности детей и подростков. Вопросы психологи. 2000. -№3 – С. 130-142.
93. Ушаков Д.В. Психология одаренности. От теории к практике. М. -2000. - 96 с
94. Форми і методи роботи з обдарованими дітьми // Організація роботи з обдарованими дітьми. – Тернопіль, 1998. – С. 6-14.
95. Хеллер К. А., Перлет К., Сиэрвальд. Лонгитюдное исследование одаренности. Вопросы психологи. – 1991. - №2. – С. 120-127.
96. Холодная М. А Психология интелекта. Парадоксы исследования. -Москва-Томск. 1997. - 293 с.
97. Холодная М. А. Психологические механизмы интелектуальной одаренности. // Вопросы психолгии. - 1993 - №3 - 32-39 с.
98. Чернега Н. Особистісно-зорієнтоване навчання: сучасні підходи // Рідна школа. – 2001. – №9. – С. 13-14.
99. Чорна Л. Обдарованість і творчість у життєвих ситуаціях: теорія та практика їх взаємодії // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - №1. – С. 67-71.
100. Чудновский В. Е., Юркевич В. С. Одаренность: дар или испытание. - М.: Знание. - 1990. - 82с.
101. Шалда Т., Гіліш І. Особистісно орієнтована школа: Технології безперервного навчання та виховання // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. - № 1-2. – С. 120-124.
102. Э. де Боно Шесть шляп мышления СПб: Питер, 1998. — 120с.
103. Юркевич В. Особистість і проблеми обдарованої дитини // Завуч. – 2003. №17-18. – С. 3-15.
104. Яковлева Е. Развите творческой одаренности детей школьного возраста Обдарована дитина. - 2002. - №2. – С. 16-18