

УДК 378.674

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ

Губина М.В.

МОУ ППМС центр «Росток», Ульяновск, e-mail: rostok73@yandex.ru

В статье рассматривается личностная готовность педагога к работе с одарёнными детьми в контексте профессиональной готовности к педагогической деятельности, которая определяется совокупностью профессионально обусловленных требований к учителю. Затронута проблема выявления у педагогов качеств, определяющих их личностную готовность к профессиональной деятельности с одарёнными детьми. Проведён анализ результатов исследования, направленного на изучение склонности педагогов к работе с одарёнными детьми и предложена вариативность тематических мероприятий.

Ключевые слова: одарённость, ценности, абнотивность, склонность

STUDYING OF PERSONAL READINESS OF THE TEACHER TO PROFESSIONAL WORK WITH EXCEPTIONAL CHILDREN

Gubina M.V.

The center of psihologo-mediko-social support «Rostok», Ulyanovsk, e-mail: rostok73@yandex.ru

In article personal readiness of the teacher for work with exceptional children in a context of professional readiness for pedagogical activity which is defined «by set of professionally caused requirements to the teacher» is considered. The problem of allocation of the certain qualities defining personal readiness for professional work with exceptional children is mentioned. The analysis of results of the research directed on studying of propensity of teachers to work with exceptional children is conducted and variability of thematic actions is offered.

Keywords: endowments, values, abnotivnost, propensity

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», по словам Дмитрия Медведева, программа развития российской школы должна включать в себя пять основных направлений, одним из которых является поддержка талантливых детей, а также их сопровождение в течение всего периода становления личности. Реализация творческой, развивающей направленности образования по данному направлению предъявляет высокие требования к профессионализму педагога. Новые требования к педагогическим кадрам, прежде всего, акцентируют внимание на готовности современного учителя, во-первых, профессионально определиться в межпарадигмальном пространстве педагогической реальности по отношению к гуманистическим ценностям, и, во-вторых, осуществлять педагогическую деятельность в рамках гуманитарной парадигмы. При этом многие авторы (С.Г. Вершиловский, Э.Н. Гусинский, Ю.Н. Турчанинова) справедливо констатируют наличие кризиса профессиональной компетентности, который испытывают многие учителя, уже работающие в школе, но не обладающие достаточно развитыми профессионально значимыми личностными качествами, обеспечивающими гуманизацию их педагогической деятельности [6].

В сложившихся современных условиях одной из стратегических задач системы образования является формирование готовности педагога к работе с одарёнными

детьми. В психологическом словаре предлагается следующее определение готовности человека к профессиональной деятельности: «Готовность к профессиональной деятельности – психическое состояние, предстартовая активизация человека, включающая осознание человеком своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирование мотивационных, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей» [1].

В литературе по социальной, педагогической и возрастной психологии (Н.Д. Левитов, К.К. Платонов и др.) встречаются толкования готовности как состояния и как качества личности. Понятие «готовность» к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда, общественной жизни Б.Г. Ананьев определяет как «проявление способностей», а В.А. Крутецкий предлагает называть готовностью к деятельности весь «ансамбль», синтез свойств личности, как значительно более широкое понятие, чем способности. В психологической литературе уделено значительное внимание конкретным формам готовности: установке (Д.Н. Узнадзе и др.), готовности личности к трудовой деятельности (Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, А.Г. Ковалев, Л.А. Кандыбович, П.Р. Чамата и др.).

К.К. Платонов в соответствии с выдвинутой им концепцией личности, в структуре готовности выделяет кроме моральной

готовности, психологическую и профессиональную. По мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [7], готовность – это настрой личности на определенное поведение, установка на активные действия, приспособление личности для успешных действий в данный момент, обусловленные мотивами и психическими особенностями личности. Психологические аспекты содержания понятия готовности к деятельности являются предметом рассмотрения исследователей (О.В. Борденюк, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Т.В. Иванова, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, Н.В. Нижегородцева, Ю.П. Поваренков, В.А. Слостенин, В.Д. Шадриков и др.).

К настоящему времени сложились определенные предпосылки для научно-практического решения проблемы подготовки педагога к работе с одаренной личностью: социальные (потребность общества, системы образования в педагоге, обладающем комплексом профессионально-значимых качеств); теоретические (в психологии и педагогике актуализирована проблема развития творческого педагога); практические (потребность в диагностике профессиональных качеств педагогов, работающих с одаренными детьми). Значительный арсенал современных научно-практических и методических разработок по проблеме подготовки педагога к работе с одаренными детьми уже накоплен (Ю.З. Гильбух, В.О. Моляко, О.Л. Музыка, М.М. Кашапов, И.Н. Татаринова, Г.Ю. Ульянова, Л.В. Шавина, М.Г. Шемуда и др.). При этом в психолого-педагогической науке и практике пока еще недостаточно внимания уделено изучению проблемы личностной готовности педагогов к работе с одаренными детьми.

Вопросы формирования личностной готовности педагога к работе с одаренными детьми следует, по нашему мнению, рассматривать в контексте профессиональной готовности к педагогической деятельности, которая определяется совокупностью профессионально обусловленных требований к учителю. Готовность к педагогической деятельности, по мнению О.Е. Ломакиной [2], является составным компонентом профессиональной компетентности и представляет собой отрефлексированную направленность учителя на педагогическую профессию. Авторы учебного пособия «Педагогика» В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов указывают на то, что в составе профессиональной готовности выделяются, с одной стороны, психологическая, психофизиологическая и физическая готовность, а с другой, научно-теоретическая и практическая как основа профессионализ-

ма [6]. Н.Е. Щуркова, рассматривая готовность педагога к профессиональной работе, указывает на личностные качества как совокупность социально-психологических образований, которая обладает факторным влиянием на профессиональный результат деятельности педагога [9].

Профессионально-личностные качества педагога изучались многими авторами (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Э.Ф. Зеер, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина и др.). Э.Ф. Зеер описал подструктуры личности педагога – профессиональную направленность, профессиональную компетентность, профессионально важные качества. Н.В. Кузьмина выделила виды компетентности педагога – методическую, дифференциально-психологическую, специальную, научно-педагогическую, аутопсихологическую и др. Н.Е. Костылева компонентами профессиональной компетентности педагога называет – общую культуру педагога, личностно-гуманную ориентацию, целостное и системное принятие педагогической реальности, профессиональные знания и умения, наличие мотивации, критичность мышления, готовность к творчеству [4].

При достаточно широком спектре рассмотрения проблемы развития профессионально значимых качеств педагога его личностная готовность к работе с одаренными детьми выделяется нами в отдельную проблему по ряду причин.

Во-первых, одаренные дети отличаются от своих сверстников особенностями развития познавательной сферы, им свойственны: любопытство – любознательность – познавательная потребность, этими понятиями обозначается «лесенка, ведущая к вершинам познания». (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Г. Доман, А.В. Запорожец, Н.С. Лейтес и др.); сверхчувствительность к проблеме; способность видеть проблему там, где другие не видят; склонность к решению задач дивергентного типа. Одаренным детям свойственны, во-первых, оригинальность мышления; способность выдвигать неожиданные идеи; гибкость мышления; лёгкость генерирования идей; лёгкость ассоциирования; способность к выработке обобщенных стратегий; способность к прогнозированию. Также им свойственны особенности психосоциального развития: активная самоактуализация; перфекционизм; социальная автономность, эгоцентризм, стремление к лидерству и др. [6].

Во-вторых, одаренный ребёнок нуждается в специальной организации образовательной деятельности, направленной на развитие его исследовательской и поисковой активности.

В «Рабочей концепции одарённости» выделены основные компоненты профессиональной квалификации педагога, необходимые в работе с одарёнными детьми. Это **базовый компонент** профессиональной квалификации педагогов, который включает в себя *общую профессиональную педагогическую подготовку* (предметные, психолого-педагогические и методические знания, умения и навыки); *основные профессионально значимые личностные качества педагога*. **Специфический компонент** профессиональной квалификации педагогов для работы с одарёнными детьми образуют: *психолого-педагогические знания; профессионально-личностная позиция педагогов; профессионально значимые личностные качества педагогов* [2].

Проблема выявления у педагога качеств, определяющих его личностную готовность к работе с одарёнными детьми, актуальна и мало изучена. Н.Ю. Синягина и Е.Г. Чирковская выделяют такие качества: способность к рефлексии, эмпатию, гибкость, общительность, способность к сотрудничеству [7]. М.М. Кашапов и А.А. Зверева ввели понятие «абнотивность», посредством которого определяют комплексную профессиональную способность учителя, направленную на восприятие, осмысление и понимание учителем креативных учащихся. В структуре абнотивности ими были выделены следующие компоненты: рефлексивность, эмпатия, социальный интеллект, актуальная креативность и мотивационно-когнитивный компонент. А.И. Доровской отмечает, что учителя своей деятельностью приводят одарённого учащегося к самореализации. В свою очередь учитель самореализуется в этой деятельности [3].

Личностная готовность учителя к работе с одарёнными детьми в педагогической деятельности выступает в качестве системного личностного образования, обеспечивающего способность учителя выбирать методы и приёмы, позволяющие повышать эффективность деятельности с данной категорией детей. Модель формирования личностной готовности педагога к профессиональной деятельности с одарёнными детьми создаёт возможность охватить в единой системе специфику этого процесса и выступает в тесной взаимосвязи её основных блоков: мотивационно-целевого; когнитивного; деятельностного; рефлексивного; эмоционально-волевого; личностного; коммуникативного.

Встаёт вопрос о том, на основе каких критериев можно судить о готовности педагога к работе с одарёнными детьми. На начальном этапе исследования в качестве критерия оценки нами определялась склон-

ность педагогов к работе с одарёнными детьми. **Склонность** – это любое положительное, внутренне мотивированное отношение (влечение, интерес и пр.) к какому-либо занятию.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение склонности педагогов к работе с одарёнными детьми. Исследование проводилось с использованием теста «Определение склонности учителя к работе с одарёнными детьми», разработанного А.И. Доровским [3].

Методика позволила оценить склонность педагогов к работе с одарёнными детьми по трём уровням:

1 – педагог имеет большую склонность к работе с одарёнными детьми, для этого есть большой потенциал и способность стимулировать творческую активность, поддерживать различные виды творческой деятельности учащихся;

2 – у педагога есть склонности к работе с одарёнными детьми, но они требуют дополнительных желаний, ресурсов и активного саморегулирования в интеллектуальном процессе;

3 – недостаточно развита склонность к работе с одарёнными детьми.

В исследовании участвовали 65 человек. Результаты оказались следующими:

1. Уверенность в том, что современные формы и методы работы с одарёнными детьми могут быть улучшены, выразило 58% учителей.

2. Уверенность в том, что сами педагоги могут внести изменения в работу с одарёнными детьми, выразило 17% педагогов, «нет» ответили 8 и 75% учителей ответили, что это возможно лишь в некоторых случаях.

3. Возможность того, что некоторые из личных идей учителей способствовали бы значительному улучшению в выявлении одарённых детей, рассматривают положительно 17% учителей, только при благоприятных обстоятельствах – 58%, в некоторой степени – 25%.

4. 25% учителей считают, что в недалёкой перспективе будут играть важную роль в принципиальных изменениях в обучении и воспитании одарённых детей; что это маловероятно, считают 42%, и возможным – 33% педагогов.

5. Желание заняться изучением особенностей неординарных личностей высказали 42% учителей, в зависимости от востребованности таких людей в обществе – 42% и не выразили интереса 16% учителей.

6. Поиск новых методов развития способностей детей занимаются 33% педагогов, не занимаются – 34% и удовлетворены тем, что есть – 33%.

7. Поиском теоретического материала для решения данной проблемы намерены заняться 92 % учителей.

8. Критику в свой адрес легко воспринимают 42 % учителей, не совсем легко – 42 % и болезненно – 16 %. Критикуя других, 84 % учителей в то же самое время стараются подбодрить человека.

9. Легко запоминают новые термины 25 % педагогов. Если учащийся задаёт сложный вопрос, то уклоняются от ответов 8 % учителей, переносят ответ на другое время – 42 % и пытаются ответить сразу 50 %.

10. От профессионального кредо откажутся, если выслушают убедительные доводы 67 % учителей, если давление будет мощным – 8 %, не откажутся – 25 %.

11. На уроках по предмету учителям импонируют следующие ответы учащихся: средний – 8 %, достаточный – 8 %, оригинальный – 84 %.

12. Занимаясь разработкой урока, прекращают это дело, если всё отлично выполнено и доведено до завершения 66 % педагогов, если более или менее довольны – 34 %.

Исследования показали, что почти половина опрошенных учителей не уверены в том, что современные формы и методы работы могут быть улучшены, более половины считают, что лишь в некоторых случаях, возможно, что сами педагоги могут внести изменения в работу с одарёнными детьми.

Возможность того, что некоторые из личных идей учителей способствовали бы значительному улучшению в выявлении одарённых детей, рассматривает положительно каждый третий учитель. Не уверены учителя и в том, что в недалёкой перспективе будут играть важную роль в принципиальных изменениях в обучении и воспитании одарённых детей. При этом желание заняться изучением особенностей неординарных личностей высказывает почти половина респондентов, почти все займутся поиском теоретического материала для решения проблем.

Учителя затрудняются отвечать на сложные вопросы учащихся, многие с трудом запоминают сложные термины, но большинству опрошенных импонируют оригинальные ответы учащихся. Учителя склонны проявлять соучастие при неудачах, так как сами нелегко принимают критику в свой адрес, но умеют выслушивать аргументированные высказывания. Доводить до совершенства разработку урока будут более половины респондентов.

Таким образом, из 65 опрошенных педагогов лишь 2 % соответствуют первому уровню в проявлении склонности к работе с

одарёнными детьми. У 98 % педагогов есть склонность к работе с одарёнными детьми, но они нуждаются в реализации дополнительных желаний, ресурсов и активного саморегулирования в интеллектуальном процессе. Учителя испытывают желание изучать особенности одарённых детей, радуются оригинальности их высказываний, но при этом не уверены, что в подходах к обучению одарённых детей что-либо изменится, а потому не склонны к проявлению активности.

Анализ этой проблемы возможен на основе идей научной школы академика В.А. Сластенина как одной из ведущих в мире научных школ, занимающихся исследованиями личности педагога в его деятельности. Инновационные процессы в современном российском образовании требуют от педагога, по словам В.А. Сластенина, преобразования собственной профессиональной деятельности, причём не только на уровне её средств и механизмов, но и на уровне целевых установок и ценностных ориентаций.

Стоит задача осознания ценности одарённости детей признания того, что люди творческие, активные, неординарно мыслящие, способные к нестандартному решению традиционных проблем и поиску новых перспективных задач, составляют основной стратегический ресурс общества, от реализации которого зависят достижения в науке и конкурентоспособность отечественной экономики.

В подготовке учителя к работе с одарёнными детьми выделяются две фазы. Первая из них охватывает всех учителей и состоит из получения ими общих сведений об одарённости, её видах, особенностях развития; одарённых детей и специфики работы с ними; обучения первичной идентификации одарённых; практикума для учителей. Вторая фаза предназначается для непосредственной подготовки учителей к работе с одарёнными детьми.

Раскрытие творческой природы учащихся является одной из проблем организации работы с одарёнными детьми. При этом могут использоваться различные образовательные технологии, отличающиеся по функции и по содержанию; различные способности учащихся; различные сферы личности и сознания учащегося (мотивационная, эмоциональная, интеллектуальная и т.д.); разные педагогические и психологические методы развития (насыщение учебного процесса, создание напряжённой образовательной среды, формирование способности быть субъектом учебной деятельности, психологический тренинг).

Список литературы

1. Богдавленская Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для учителей. – М.: 2002. – 416 с.
2. Богдавленская Д.Б. Рабочая концепция одарённости. – М.: 1998. – 38 с.
3. Доровской А.И. Дидактические основы развития одаренности учащихся. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 210 с.
4. Карпова А.В. Субъект и объект практического мышления: коллективная монография / А.В. Карпова, Ю.К. Корнилова. – Ярославль: Ремдер: 2004. – 320 с.
5. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления: учеб. пособие. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 398 с.
6. Лукьянова М.И. Готовность учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профес-

сиональной среды: монография. – Ульяновск: УИПКПРО, 2004. – 440 с.

7. Савенков А.И. Одаренный ребенок в массовой школе. – М.: Сентябрь, 2001. – 208 с.
8. Синягина Н.Ю., Чирковская Е.Г. Личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс и развитие одаренности: методическое пособие / под ред. А.А. Деркача, И.В. Калиш. – М.: Вузовская книга, 2001. – 131 с.
9. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

Рецензент –

Донина О.И., д.п.н., профессор кафедры педагогики высшей школы ГОУ ВПО «Ульяновский государственный университет», г. Ульяновск.

Работа поступила в редакцию 11.04.2011.