



Марія Іванівна Замелюк,
аспірант Східноєвропейського національного
університету імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна

УДК 378.005.6: 376-056.45

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

В статті подаються проміжні результати констатуючого срезу стосовно готовності студентів к будущей педагогической деятельности с одаренными детьми по ценностно-мотивационным, когнитивным, деятельностно-операционным, рефлексивно-оценочным компонентами.

Внимание акцентируется на осознании необходимости развития у будущего воспитателя собственного творческого потенциала, отношением к будущей профессиональной деятельности, выявлением своих творческих способностей.

Ключевые слова: диагностика, готовность, будущий воспитатель, одаренные дети, мотивация, ценности, самооценка, самостоятельность, творческий потенциал.

The article serves interim results of summative slice regarding the readiness of students for future teaching activities with gifted children on motivational, cognitive, activity-operational, reflective and evaluative components. The focus is on awareness of the need for the development of the future teacher's own creative potential, with respect to future professional activity, identifying their creative abilities.

Key words: diagnosis, readiness, future educator, gifted children, motivation, values, self-esteem, independence, creativity.

Актуальність дослідження зумовлена потребою суспільства в неординарних творчих особистостях, що відповідає стратегічній меті українського соціуму. Раннє виявлення, навчання та виховання обдарованих і талановитих дітей є одним із головних завдань удосконалення системи освіти.

Науковці (В. Бондарь, О. Киричук, М. Красовицький, С. Крисюк, В. Онушкіна, М. Протасова, В. Пуцов) і практики (Л. Савчук, Т. Рабченко, В. Демченко, С. Шидловська та ін.) наголошують на недостатньому рівні підготовки педагогів-вихователів до роботи з дітьми, які виявляють нестандартність у поведінці та мисленні. Це призводить до неадекватної оцінки як особистісних якостей, так і подальшої життєдіяльності. Разом із тим творче мислення обдарованої дитини нерідко розглядається як відхилення від норми або негативізм [2].

Ми вважаємо, що педагог-вихователь, реалізуючи запити та потреби сучасного суспільства, має бути

професійно і особистісно готовим до роботи з потенційно обдарованими та талановитими дітьми.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Г. Балл, Ф. Гоноволін, І. Зязюн, Г. Костюк, Н. Кузьміна, О. Мороз, Р. Пріма та ін.) засвідчує різновекторність підходів щодо трактування поняття «готовність» у психолого-педагогічній літературі в контексті висвітлення способів удосконалення процесу підготовки педагогічних кадрів на етапі навчання у ВНЗ. Разом із тим проблема підготовки сучасного вихователя ДНЗ до професійно-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми залишається практично не розробленою в теорії дошкільної освіти.

У дослідженні ми визначаємо готовність студентів до педагогічної діяльності з обдарованими дітьми як специфічне особистісно-професійне утворення, що інтегрує *ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-операційний, рефлексивно-оцінний компоненти*. Більш детально можна розкрити поняття



готовності студентів так: ставлення (на рівні усвідомлення мети, відповідної мотивації, ціннісних орієнтацій) до цієї проблеми (*ціннісно-мотиваційний*); глибина знань, педагогічна гнучкість (*когнітивний*); обізнаність студентів щодо роботи з цією категорією дітей, спроможність активно діяти і готовність до змін (*діяльнісно-операційний*); адекватне оцінювання власних можливостей, мотивація досягнення успіху в роботі з обдарованими дітьми (*рефлексивно-оцінний*).

У структурі готовності ми виділили такі компоненти:

- *ціннісно-мотиваційний* – гуманістичні ціннісні орієнтації як стійке ціннісне ставлення вихователя до різних аспектів взаємодії з творчими дітьми (до особистості дошкільника з ознаками творчості і до себе, як суб'єкта саморозвитку; до обдарованості як до потенційних можливостей особистості; до особистісно орієнтованої діяльності, як до способу буття в педагогічній професії усвідомлення необхідності; прийняття особистісно орієнтованого підходу до освіти як основної умови і фактору розвитку творчості дітей дошкільного віку; установка на підтримку творчої самореалізації дітей в освітньому процесі та власну творчу самореалізацію в особистісно орієнтованій педагогічній діяльності і в процесі взаємодії з обдарованими дітьми);

- *когнітивний* (теоретичні та практичні знання щодо конструктивної взаємодії з творчими дітьми, засвоєння особистісно орієнтованих технологій і технік особистісного самовизначення);

- *діяльнісно-операційний* (володіння способами планування, програмування, прийняття рішень у конкретних особистісно орієнтованих ситуаціях взаємодії з творчими дітьми);

- *рефлексивно-оцінний* (наявність розвинутої професійної самосвідомості, особистісної й педагогічної рефлексії як основи конструктивної взаємодії з обдарованими дітьми, що дозволяють здійснювати усвідомлений вибір ефективних способів роботи з ними).

Даючи характеристику кожного з вищезазначених структурних компонентів готовності вчителя до роботи з творчими дітьми варто підкреслити, що основні акценти зроблено на двох значущих позиціях, а саме на:

- 1) необхідності реалізації особистісно орієнтованого підходу;

- 2) забезпеченні розвивального потенціалу освітнього процесу ВНЗ.

Виділені компоненти є цілісною ієрархічною системою, що відображає не лише практичну готовність вчителя до професійної діяльності в означеному руслі, а й певною мірою його особистість в цілому.

Діагностика сформованості готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми здійснювалася за допомогою сукупності дослідницьких методів: педагогічне спостереження, анкетування, бесіда, опитування, тестування. Респондентами діагностувального етапу дослідження виступали студенти 2–4-го курсів Луцького педагогічного коледжу.

У дослідницьких цілях необхідно було з'ясувати, чи усвідомлюють респонденти необхідність розвитку власного творчого потенціалу, а також як вони це розуміють. З цією метою було проведено анкетування («Анкета на виявлення творчого потенціалу майбутніх вихователів»). Судження студентів щодо усвідомлення значущості проблеми дослідження показали, що основна частина майбутніх вихователів вважає проблему розвитку власного творчого потенціалу «дуже важливою» – 48,5 %, «важливою поряд з іншими» – 30 %. Важливо, що жоден респондент не визнав цю проблему як «несуттєву». Незначна частина студентів (21,5 %) вказала, що вони не замислювалися над необхідністю формування власного творчого потенціалу.

Сучасна педагогічна дійсність вимагає від фахівців об'єктивації соціальної настанови на самостійність. Проте під впливом регламентованих засобів і методів навчання орієнтація на реалізацію власних здібностей і особистого творчого потенціалу заміщується у студентів мотивами адаптивного характеру, оскільки вони змушені відповідати формальним вимогам навчально-виховного процесу.

Несамостійність, пасивність студента як суб'єкта пізнавальної діяльності не лише впливають на якість фахової підготовки майбутнього спеціаліста, а й спричинюють усвідомлення неможливості реалізації власних творчих здібностей у професійній діяльності, призводять до втрати інтересу до неї та навчального процесу.

Для формування самостійності в майбутній професійній діяльності має значущість потреба студента вийти за межі заданого процесом навчання, почати самостійний пошук інформації, потрібної для розв'язання певних пізнавальних завдань. Нашим дослідженням зафіксовано, що лише 12,5 % опитаних студентів завжди прагнуть знайти додаткову літературу, що виходить за межі навчальних завдань. Було зафіксовано, що 45 % студентів використовують додатковий матеріал за умови, коли він випадково трапляється, а 40 % – у процесі самостійної діяльності оволодівають лише тим матеріалом, що передбачений завданням.

Наступне опитування було спрямовано на з'ясування рівня творчих здібностей студентів за «Тестом на виявлення творчих здібностей студентів».

Експеримент проводився з групою студентів 4-го курсу за кількістю 20 осіб. Результати тестування показали перевагу трьох блоків якостей. До *першого* блоку є підстави віднести особистісні якості, якими має володіти майбутній вихователь ДНЗ, зокрема: наполегливість (37,5 %), гнучкість, пристосування до умов (29,3 %), допитливість (18,5 %), незалежність (14,7 %).

Особистість вихователя – провідний фактор навчання. Це стосується і спеціалістів, які працюють з обдарованими дітьми. Міжособистісне спілкування, що сприяє оптимальному розвитку обдарованих дітей, повинно мати характер допомоги, підтримки.



Поведінка вчителя/вихователя для обдарованих дітей у процесі навчання і побудови власної діяльності повинна відповідати таким характеристикам: наполегливість, гнучкість, пристосування до умов, допитливість, незалежність. Він повинен розробляти гнучкі, індивідуалізовані програми; створювати теплу, емоційно безпечну атмосферу; використовувати стратегії навчання; сприяти формуванню позитивної самооцінки вихованця; поважати його особистість, цінності; заохочувати творчість та уяву; стимулювати розвиток розумових процесів вищого рівня; виявляти повагу до індивідуальності дитини.

З метою вивчення здатності студентів до поглибленого самоаналізу професійно-педагогічних якостей, самостійного формування внутрішніх суперечностей та способів їх подолання було проведено експеримент, заснований на методі психодіагностики – інтерв'ю з собою [1]. У цьому експерименті взяли участь 35 студентів 3–4-го курсів. Самоінтерв'ю здійснювалося у письмовій формі вдома за наступним планом.

1. «Я» як людина з індивідуально неповторним особистісним світоглядом. Мої професійно-педагогічні якості (інтелектуальні, емоційні, вольові).
2. «Я» як суб'єкт педагогічної діяльності.
3. «Я» як вихователь, який впливає на інших людей. Моя готовність до виховання дітей, у тому числі обдарованих.

Вислови респондентів фіксувалися та класифікувалися відповідно до раніше виділених нами критеріїв. Нами було виділено такі складові:

– *когнітивна* – диференційованість та складність образу «Я-особистість», «Я-вихователь», «Я-студент», характер та зміст думок про себе, педагогічна культура, прагнення до розуміння нового;

– *емоційно-ціннісна* – навички самопізнання, здатність до самоаналізу, критичність мислення, емоційність, асоціативність образних уявлень, адекватність самооцінки особистісних якостей та педагогічних здібностей, любов до дітей, емпатія;

– *діяльнісна* – стабільність уявлень про себе, як про особистість та майбутнього вчителя/вихователя, збалансованість модальностей «Я-особистість», «Я-вихователь», наявність власних позицій, незалежність оцінних думок, самостійність висновків, творчий потенціал.

Аналіз даних самоінтерв'ю відповідно до виділених критеріїв показав недостатню диференційованість уявлення образів «Я-студент» та «Я-майбутній вихователь». Характер та зміст думок про себе обмежувалися переважно формально-функціональними ознаками (успішність, ставлення до навчання), переважанням думок зовнішнього характеру. Порівняльний аналіз самооцінки через співвідношення модальностей «Я-особистість», «Я-студент», «Я-майбутній вихователь» показав, що у опитуваних розвинена діяльнісна складова самооцінки. В цілому, самоінтерв'ю виявило низьку самооцінку особистісних якостей та здібностей, нестабільність уявлень про

себе як особистість і майбутнього вихователя, нерозвиненість образних уявлень. Необхідно зазначити, що 57 % не замислювалися над особистісними якостями, а 55 % опитаних вважають розвиток власних професійних якостей недостатнім.

Наступне питання було сконцентровано на висвітленні емоційно-оцінного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності. Студентам було запропоновано дати відповідь на запитання: «Чи подобається Вам майбутня професія?». Для цього вони мали обрати один з шести запропонованих варіантів відповіді: «дуже подобається», «в основному подобається», «байдужа», «мабуть, ні», «не подобається», «не подобається спеціальність, але все ж таки хочу бути вчителем/вихователем». В анкетуванні взяли участь студенти всіх курсів у кількості 80 осіб. Зазначимо, що 90 % дали позитивну відповідь, з яких: 45 % – «дуже подобається», 25 % – «в основному подобається», а 20 % – хочуть бути вчителем/вихователем, але їх не зовсім задовольняє спеціальність. Решта опитуваних виявились або байдужими до майбутньої професії, або вона їм не подобається (10 %). Кількість студентів, які розчарувалися у професії, збільшується з 2-го курсу (16,2 %), на 3-му курсі становить 18,8 %, на 4-му – 21,3 %, а на 5-му – 23,7 %. Ці показники свідчать про те, що майже кожний четвертий випускник психологічно не готовий до професійної діяльності за спеціальністю. Контрольним для визначення професійної спрямованості випускників було запитання: «Ким Ви бажаєте працювати після закінчення педагогічного коледжу?». Потрібно зазначити, що частина опитаних (32,4 %) бажає працювати за спеціальністю, але не в ДНЗ; 18,3 % студентів хочуть працювати не за спеціальністю і лише 15,2 % прагнуть бути вихователями ДНЗ, а кожний п'ятий (16,5 %) узагалі хотів би змінити фах.

На підставі діагностичних зрізів констатувально-го експерименту та визначених нами критеріїв було виокремлено три групи студентів, готовність яких до майбутньої педагогічної діяльності (і з обдарованими дітьми) відповідає високому (15 %), середньому (60 %) та низькому (25 %) рівням сформованості. Нами встановлено, що невідповідні майбутні вчителі/вихователі часто не можуть виявити обдарованих дітей через незнання їхніх особливостей, а тому нерідко застосовують щодо цієї категорії дітей тактику кількісного збільшення знань, а не їх якісних змін.

Отже, отримані результати дозволяють стверджувати, що виявлений знижений інтерес до обраної спеціальності студентів випускних курсів є свідченням їх недостатньої готовності до майбутньої професійної діяльності в цілому, а також роботи з обдарованими дітьми зокрема.

Таким чином, необхідно ставити та розв'язувати завдання спеціальної підготовки вчителів/вихователів для роботи з обдарованими дітьми. Дитячу обдарованість ми розглядаємо як сукупність властивостей та якостей особистості, що дозволяють здійснювати пошук, розв'язувати інтелектуальні проблеми щодо



настанови на відкриття нового і невідомого, використовуючи нестандартні засоби та технології.

Наше дослідження не вичерпує аспекти окресленої проблеми. Подальшого вивчення потребують питання реалізації сукупності визначених педагогічних умов формування творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Використані літературні джерела

1. Демченко В. В. Тезаурус обдарованості [Текст]: словник / В. В. Демченко. – Рівне: РОІППО, 2006. – 41 с.

2. Демченко В. В. Технологія діагностики готовності педагогічних працівників до роботи з обдарованими дітьми [Текст]: навч.-метод. посібн. / В. В. Демченко. – Рівне: РОІППО, 2007. – 25 с.

3. Красноголов В. О. Комплексна психодіагностика якостей. Визначення творчої індивідуальності

дітей і шляхів її розвитку [Текст] / В. Красноголов // Обдарована дитина. – 1999. – № 2. – С. 87.

4. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности [Текст] / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.

5. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности [Текст] / В. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 3–4.

6. Попов Л. М. Психология самодеятельного творчества студентов [Текст] / Л. М. Попов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1990. – 235 с.

7. Шпагина Л. И. Оригинальность и творчество [Текст] / Л. Шпагина // Практична психологія і соціальна робота. – 1999. – № 3. – С. 38–40.

8. Шумакова Н. Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей [Текст] / Н. Шумакова // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 34.

