

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ

(на основе деятельности воспитателя ДОУ)

Слепцова Ирина Федоровна,

Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) специалистов Московской области

Педагогическая академия последипломного образования,

г. Москва. Российская Федерация

В настоящее время особенно остро стоит проблема обеспечения дошкольных образовательных учреждений профессиональными педагогическими кадрами, способными к эффективному решению воспитательно-образовательных задач. Сложность решения данной проблемы на современном этапе обусловлена многими социально-экономическими факторами.

Воспитательно-образовательная работа в детском саду базируется на ключевых позициях гуманизации целей и принципов педагогической работы с детьми. Качество дошкольного воспитания во многом определяется характером общения и взаимодействия взрослого с ребенком. Анализ исследований показывает, что особенности взаимодействия воспитателя с детьми влияют на психо-эмоциональное и личностное развитие ребенка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина и др.); тип отношений к детям и стиль руководства ими определяют взаимоотношения в детском обществе, его структуру, обеспечивают состояние удовлетворенности и психологического комфорта детей в детском саду (Л.Н. Башлакова, Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский, В.Д. Калишенко, А.Б. Николаева и др.). Поэтому у воспитателей, организующих взаимодействие с детьми, должны быть сформированы профессионально значимые личностные качества, теоретические и практические знания, умения и навыки, мотивационно-ценностные отношения, определяющие профессиональную готовность к взаимодействию, основанному на индивидуальном подходе к ребенку, и успешность его осуществления.

Практика показывает, что, с одной стороны, повышаются требования к педагогу – воспитателю, работающему с маленьким ребенком, подчеркивая социальную значимость и востребованность его профессии, а, с другой стороны, – низкий уровень профессиональной готовности воспитателей к взаимодействию с детьми. Отсюда возникает значимость проблемы формирования у будущих воспитателей готовности к взаимодействию с детьми как условия эффективного осуществления воспитательно-образовательного процесса, повышения профессионального мастерства, гуманизации и сотрудничества с детьми, родителями, коллегами.

В системе профессионального образования большое внимание уделяется среднему звену, которое находится в тесном взаимодействии со сферой труда и направлено на подготовку специалистов-практиков, способных эффективно реализовывать непосредственно сам процесс деятельности. Именно этот образовательный уровень призван обеспечить подготовку практикоориентированных специалистов в сфере дошкольного образования.

Вопросы профессиональной подготовки будущих воспитателей к педагогической деятельности рассматриваются в работах Т.С. Комаровой, Л.В. Поздняк, П.Г. Саморуковой, Л.Г. Семушиной, В.И. Ядэшко и др. Исследуется проблема подготовки студентов к различным видам взаимодействия с детьми: эмпатийному взаимодействию (Н.В. Афанасьева), конструктивному (С.А. Царев) и др., а также изучаются средства формирования готовности к педагогической деятельности, такие как научно-

исследовательская работа студентов педколледжа, ситуационно-ролевая игра, информационные и диалоговые технологии обучения (М.В. Гуланова, Б.В. Куприянов, Н.П. Недогреева, А.А. Позднякова, В.С. Свиридова и др.).

Характеризуя состояние изученности данной проблемы, можно констатировать тот факт, что в последнее время повысился интерес к формированию личности специалиста по дошкольному воспитанию и его профессиональной подготовке. Однако специальных исследований, посвященных выявлению общих принципов, условий и стратегии профессиональной подготовки будущих воспитателей к взаимодействию с детьми в процессе воспитательно-образовательной работы в детском саду недостаточно. В педагогической литературе не определена структура готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми, не выделены её компоненты, не разработаны методика и педагогические условия их целенаправленного формирования. В результате недостаточно разработаны вопросы теоретического и методического обеспечения процесса профессиональной подготовки. Не накоплен достаточный эмпирический материал, характеризующий объективные показатели процесса формирования профессиональной готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми. Все указанные недостатки обусловлены малой степенью изучения проблемы формирования готовности к личностно-ориентированному взаимодействию и недостаточной представленностью этого блока в системе профессиональной подготовки воспитателей.

Выявляется реальное противоречие между требованиями к воспитателю со стороны общественности, родителей и недостаточной разработанностью системы профессиональной подготовки будущих воспитателей к взаимодействию с детьми.

Цель нашего исследования заключалась в разработке научно-обоснованного содержания, форм и методов формирования готовности будущих воспитателей в процессе профессионального образования к взаимодействию с детьми дошкольного возраста и проверке их эффективности.

Мы выяснили, что проблема формирования профессиональной готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми представляет собой важную задачу и неотъемлемую часть профессионально-педагогического образования, одним из главных средств которого является овладение студентами элементами личностно-ориентированных педагогических технологий.

Сущность общения как «субъект-субъектное» взаимодействие раскрывается в работах многих отечественных педагогов и психологов (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.П. Буева, Л.С. Выготский и др.). Роль педагогического взаимодействия на ранних этапах онтогенеза, когда закладывается базис личностной культуры ребенка, рассматривают Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, С.А. Козлова, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Т.А. Репина, Е.О. Смирнова и др.

Анализ работ позволил нам рассматривать общение как процесс межличностного взаимодействия, опосредованный системой отношений человека к окружающей действительности в форме совместной деятельности людей, и включающий в себя познание, отражение, воздействие или «обращение» людей друг с другом. Мы считаем, что взаимодействие взрослого с ребенком представляет собой вид коммуникативной деятельности, обладающий всеми структурными элементами любого вида деятельности, протекающий между двумя субъектами в системе «взрослый-ребенок» на основе индивидуального подхода взрослого к ребенку, имеющий социальную природу и являющийся условием психического развития ребенка, а также опосредованный ведущей ролью взрослого, который выступает основанием формирования самосознания ребенка, проявляющегося в выделении им своей субъектности и личности.

По-нашему мнению, понятие личностно-ориентированное взаимодействие воспитателя с детьми основывается на знании индивидуальных особенностей детей и проявляется в единстве трёх его характеристик, а именно: как психолого-педагогическая категория; как направленность личности и деятельности воспитателя; как стратегия

обучения. Сущностной характеристикой данной психолого-педагогической категории является личностное развитие субъектов образовательного процесса. Мотивационно-ценностное присвоение этой категории положительно влияет на личность и деятельность воспитателя, что побуждает его к гуманизации стратегии обучения и воспитания.

На основании анализа психолого-педагогической литературы, посвященной изучению особенностей взаимодействия воспитателя с детьми дошкольного возраста (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, С.А. Козлова, Т.С. Комарова, М.И. Лисина, А.В. Петровский, А.Г. Рузская и др.), и исходя из специфики деятельности воспитателя детского сада, нами были выделены следующие основные компоненты взаимодействия воспитателя с детьми: ценностно-ориентационные компоненты: *специальный* и *рефлексивный*, включающие с себя знание возрастных и психологических особенностей развития детей, психолого-педагогических основ дошкольного воспитания и обучения, особенностей установления педагогического взаимодействия с детьми, рефлексию качества результатов проведенной воспитательно-образовательной работы; операционально-коммуникативные компоненты: *технологический* и *коммуникативный*, характеризующиеся совокупностью профессионально-педагогических умений и навыков планирования коммуникативного взаимодействия с детьми, проведения занятий, игр и других форм организации взаимодействия в воспитательно-образовательном процессе, установления контактов с детьми с учетом их индивидуальных особенностей. Нами были определены уровни сформированности компонентов взаимодействия воспитателя с детьми по шкале оценки: высокий, средний, низкий.

Основной единицей взаимодействия является коммуникативное действие или операция, совокупность которых, в виде коммуникативно-технологической модели, обеспечивает воспитателям процесс отождествления себя с ситуацией общения, с внутренним миром её участников и позволяет строить личностно-ориентированное общение с позиции ребенка. Совокупной формой таких действий и операций между взрослым и ребенком выступают виды деятельности или «виды культурных практик ребенка» (Н.А. Короткова), организуемые воспитателем в процессе взаимодействия с детьми. Выявленные нами компоненты проявляются и формируются в процессе организации и управления различными видами деятельности детей, которые имеют глубокую психо-эмоциональную основу, согласующуюся с природой психики ребенка дошкольного возраста, и требуют наличия у педагога высокого уровня развития социальной перцепции, эмпатии и рефлексии, практических умений и навыков. Виды деятельности дошкольника, организуемые воспитателем, являются, таким образом, основополагающими средствами формирования данных компонентов.

Концепция нашего исследования строится на признании положения о том, что технология личностно-ориентированного взаимодействия с детьми, включающая этапы, цели взаимодействия, педагогические и коммуникативные задачи, методы и средства взаимодействия, мотивы деятельности, профессионально-педагогические умения и навыки, является наиболее оптимальным средством формирования готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми.

Рассматривая вопрос о структуре профессиональной готовности, мы в качестве основных компонентов выделили следующие: *потребностно-мотивационный*, *коммуникативно-технологический*, *операционально-действенный*, *интеллектуально-познавательный*, *эмоционально-волевой* и *оценочно-атрибутивный*, каждый из которых характеризуется совокупностью необходимых профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, а также профессионально значимых личностных качеств и мотивационно-ценностного отношения, обеспечивающих успех профессиональной деятельности.

По-нашему мнению, овладение будущими воспитателями процессом взаимодействия с детьми зависит от уровня общей профессиональной готовности. Отсюда мы определяем педагогические условия, активизирующие формирование готовности:

активное использование форм, методов и средств обучения; ориентация будущих воспитателей на системное видение педагогического процесса при самостоятельном проектировании взаимодействия с детьми и др. Основным из них является специальное обучение студентов технологии субъект-субъектного взаимодействия.

Опытно-экспериментальная работа включала в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента. Цель констатирующего эксперимента заключалась в выявлении начального уровня готовности студентов и молодых воспитателей детских садов к взаимодействию с детьми. Данный этап включал в себя два направления исследования: изучение содержания внутренней (отношенческой) и внешней (поведенческой) подструктуры взаимодействия по следующим параметрам: ценностные ориентации, установки, социальная перцепция, эмпатия, индивидуально-психологические особенности студентов и воспитателей, вербальные и невербальные средства общения, преобладающий стиль поведения и общения; и определение уровней развития коммуникативного взаимодействия по совокупности сформированных компонентов взаимодействия воспитателя с детьми. С этой целью мы использовали следующие методы: наблюдение за студентами и детьми, опросы, оценочное шкалирование, контент-анализ, тестирование, специально разработанные анкеты для воспитателей детских садов, индивидуальные и комплексные беседы со студентами, воспитателями, заведующими и методистами детских садов, сравнительный анализ данных, полученных в ходе исследования, методики диагностирования компонентов взаимодействия воспитателя с детьми.

Анализ результатов первого направления исследования позволил констатировать следующее: большинство воспитателей характеризуется наличием неадекватной, завышенной самооценки, как следствие нарушения перцептивной стороны общения, что затрудняет процесс межличностного восприятия, способствует искаженному представлению о гуманных взаимоотношениях с детьми и построению педагогически нецелесообразных моделей взаимодействия с ними; у воспитателей и студентов мы фиксировали низкий уровень развития необходимых умений и навыков (коммуникативных, организаторских, прогностических, проектировочных, рефлексивных), отсутствие системности теоретических представлений о развитии личности ребенка дошкольного возраста, слабую направленность на организацию личностно-ориентированного взаимодействия с детьми, неустойчивость профессиональных интересов, мотивов, ценностей; во взаимодействии с детьми преобладает авторитарный стиль поведения, который характеризуется большим числом ограничений в отношении детей, подавлением их самостоятельности и инициативы; воспитатели и студенты характеризуются низким уровнем общительности и эмпатии, высоким уровнем ситуативной тревожности, проявлением нейротизма; взаимодействие рассматривается лишь как средство передачи знаний, выполнения режимных моментов, как форма оказания прямых дисциплинарных воздействий, регулирующих поведение детей в виде наказания, поучения, замечания, негативных установок.

В ходе исследования уровней развития коммуникативного взаимодействия с детьми была выявлена их зависимость от уровня общей профессиональной готовности. Данные констатирующей диагностики свидетельствовали о низком и среднем уровне коммуникативного взаимодействия у большинства воспитателей и студентов, как экспериментальных групп, так и контрольной группы (89%), за счет несформированности мотивационно-потребностного, оценочно-атрибутивного, эмоционально-волевого, коммуникативно-технологического, операционально-действенного компонентов готовности. Таким образом, мы делаем вывод о недостаточной готовности студентов и молодых воспитателей к организации взаимодействия с детьми. В связи с полученными результатами нами был сделан вывод о необходимости разработки специальной методики целенаправленного формирования выделенных нами компонентов готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми.

Опросы, проведенные среди студентов старших курсов педколледжа и воспитателей детских садов, а также теоретический анализ литературы позволили нам выделить основные *критерии готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми*, которые заключаются в следующем: - *лично-адаптационный*: устойчивая субъектная позиция воспитателя, проявляющаяся в активности самого субъекта, адекватности действий и отношений, в отсутствии внешних и внутриличностных конфликтов; - *мотивационный*: мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности, наличие установки на реализацию лично-ориентированного взаимодействия, творческий подход к решению педагогических задач; - *лично-ориентированный*: гуманистическое отношение к детской личности, проявляющееся в ориентации педагога на потребности и внутренние возможности каждого ребенка, искренний интерес и любовь к детям; - *специальный*: знание возрастных психологических особенностей детей дошкольного возраста, их индивидуальных проявлений; - *технологический*: владение технологией организации и управления взаимодействием с детьми; - *коммуникативный*: наличие коммуникативной компетентности, проявляющейся в развитии эмпатийных и перцептивных навыков, способности устанавливать эмоционально-положительный контакт с детьми; - *профессионально-рефлексивный*: стремление к саморазвитию и профессиональному росту, высокий уровень самостоятельности студентов, сформированность рефлексивных умений, способность обосновывать решение педагогических задач.

На основании выделенных критериев мы определили уровни сформированности профессиональной готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми. Шкала оценки включала в себя три уровня: высокий, средний и низкий. При этом *высокий уровень готовности* характеризуется оптимальным развитием всех компонентов готовности в их единстве. *Средний уровень профессиональной готовности* характеризуется частичной сформированностью целостной структуры готовности. *Низкий уровень профессиональной готовности* представлен несформированностью компонентов готовности, которые не объединены единой структурой и не проявляются как целостное психическое новообразование личности воспитателя.

Мы считаем, что в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей следует выделять и учитывать «*личный*», «*государственный*» и «*социальный*» компоненты, которые в совокупности составляют модель формирования профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности. При этом «*личный*» компонент представляет собой совокупность сформированных личностных качеств выпускника, необходимых для педагогической деятельности. «*Государственный*» компонент представлен знаниями, умениями и навыками, которые входят в Государственные требования к минимуму содержания образования и уровню подготовки выпускников по специальности. «*Социальный*» компонент отражает коммуникативные и социально-психологические умения студентов устанавливать контакт с окружающими, регулировать взаимоотношения и эмоциональный фон ситуации общения, адекватно выражать свои чувства и эмоциональные состояния, понимать переживания собеседника, выбирать правильный стиль общения, а также наличие потребности вступать во взаимодействие. Выявив рассогласование между выделенными компонентами, и с целью их координации, мы решили внести в содержание формирования «*государственного*» компонента дополнения практикоориентированного характера, моделирующие профессиональную деятельность будущих воспитателей и адекватно отражающие содержание и структуру предстоящей педагогической деятельности воспитателя, а также включить активные формы, методы и средства профессиональной подготовки, способствующие формированию единства теоретической и практической сторон профессиональной готовности.

Анализ теоретических положений, представленных в первой главе, и выводы, полученные на констатирующем этапе исследования, позволили нам разработать

методику поэтапного формирования компонентов готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми. В построении данной методики мы опирались на основные теоретические положения, представленные в исследованиях Н.В. Кузьминой, Л.В. Поздняк, Л.Г. Семушиной, В.А. Сластенина, В.И. Ядэшко и др. о формировании готовности педагога к профессиональной деятельности; В.К. Котырло, Я.С. Ковальчук и др. о роли и значении индивидуального подхода в процессе общения воспитателя с детьми.

Цель педагогического эксперимента заключалась в проверке на практике разработанной нами методики, реализующейся на занятиях в процессе учебной деятельности студентов и в их самостоятельной педагогической деятельности в процессе практикумов, проводимых непосредственно в детском саду. Разработанная нами методика включает в себя ряд последовательных, взаимосвязанных этапов, каждый из которых имеет определенную цель, содержание, формы и методы работы со студентами: *профессионально-ориентационный* - заключается в создании направленности студентов на предстоящую педагогическую деятельность в целом; *теоретический* - накопление теоретических психолого-педагогических знаний по вопросам индивидуального подхода во взаимодействии с детьми, а также формирование исследовательских и диагностических умений и навыков; *проектировочно-обучающий* - позволяет оптимизировать процесс формирования практических и интеллектуальных умений и навыков у студентов, сформировать мотивационно-ценностное отношение к практической реализации взаимодействия с детьми; *учебно-практический, технологический* - нацелен на закрепление полученных умений и навыков взаимодействия и связан с овладением технологией личностно-ориентированного взаимодействия в процессе педагогической практики студентов; *профессионально-практический* - предусматривает готовность воспитателя к самостоятельной профессиональной деятельности, которая проявляется в активном и адекватном использовании полученных знаний, умений и навыков в процессе взаимодействия с детьми.

Данная методика охватывает весь процесс подготовки будущего воспитателя, и последовательная её реализация создает необходимые условия для формирования у студентов всех компонентов профессиональной готовности к взаимодействию с детьми. Нами была разработана *логико-структурная схема*, которая позволяет проследить динамику процесса формирования профессиональной готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми.

В процессе эксперимента мы варьировали условия учебной деятельности, выделив тем самым среди студентов три группы: в I-ой ЭГ разработанная нами методика реализовывалась лишь частично, основное внимание было уделено теоретической подготовке; во II-ой ЭГ были последовательно реализованы все этапы методики – от профессионально-ориентационного до профессионально-практического; в III-й КГ учебная деятельность проходила в соответствии с традиционной моделью обучения в педколледже. Кроме того, мы сформировали ЭГ из воспитателей дошкольных образовательных учреждений, стаж которых не превышал двух лет. Экспериментальная работа на формирующем этапе включала в себя *две части*, содержание которых строилось в логике разработанной нами методики формирования готовности к взаимодействию с детьми.

Задачами формирующего эксперимента являлись: 1) формирование компонентов профессиональной готовности в соответствии с выделенными этапами методики; 2) обучение студентов технологии взаимодействия с детьми в период педагогической практики в детском саду; 3) развитие мотивационно-ценностного отношения у студентов и воспитателей к педагогической деятельности, профессионально значимых личностных качеств, теоретических и практических знаний, умений и навыков организации различных видов деятельности детей; 4) расширение и закрепление профессиональной адаптации воспитателей.

Первая часть опытно-экспериментальной работы заключалась в формировании мотивационно-ценностного отношения к профессии воспитателя, в развитии первоначальных коммуникативных навыков, а также в создании условий, обеспечивающих теоретическую готовность к взаимодействию. В этой части осуществлялась социальная первичная адаптация студентов посредством их ознакомления с профессиограммой воспитателя, использования в учебном процессе игровых форм, лекций и семинаров, включения интегративных курсов. Воспитателям мы предложили ответить на вопросы анкеты, с целью определения мотивов педагогической деятельности, степени удовлетворенности профессией, знания ими содержания и смысла взаимодействия с детьми. С целью формирования первоначальных коммуникативных умений и изменения мотивации образования студентов, нами были созданы условия для реализации *комплексной программы поэтапного становления личности студента*. К моменту окончания первой части работы в экспериментальных группах мы фиксировали позитивную динамику изменений уровня мотивационной и теоретической готовности, развития коммуникативных умений и навыков, что обусловлено использованием активных методов и форм обучения студентов, элементов тренинга, интегративных учебных курсов.

Вторая часть была связана с накоплением собственного коммуникативного опыта в ходе моделирования взаимодействия в учебном процессе и посредством овладения технологией взаимодействия с детьми, как системы последовательных коммуникативных действий, в условиях реальной педагогической деятельности студентов в детском саду. Однако содержание работы экспериментальных групп имело существенное отличие. Участники ЭГ I, получив необходимые умения и навыки педагогической деятельности в процессе семинара-тренинга, далее не прошли специального обучения технологии взаимодействия с детьми в процессе педагогической практики. Только после её завершения на семинаре проведено обсуждение результатов их деятельности и приобретенного опыта взаимодействия с детьми. Студенты ЭГ II кроме семинара-тренинга прошли обучение по основополагающему интегративному курсу учебной деятельности – «Технология личностно-ориентированного взаимодействия», предполагающий формирование у студентов необходимых знаний, умений и навыков организации и управления различными видами деятельности детей, индивидуального стиля педагогического общения, гуманно-личностного типа педагогического взаимодействия, обучение средствам общения, методами и способам организации предметно-развивающей среды в дошкольном учреждении.

Основные направления работы заключаются в следующем: активное формирование у студентов и воспитателей мотивационной и практической готовности к взаимодействию с детьми посредством интегрированной обучающей формы семинара-тренинга; дальнейшее закрепление полученных знаний, умений и навыков в процессе накопления практического опыта в форме лабораторных и практических занятий в детском саду; формирование исследовательских умений, навыков диагностики развития детской личности у студентов посредством заданий, разработанных нами и представленных в практическом пособии «Методика научно-педагогического исследования»; специальное обучение студентов технологии взаимодействия с детьми в реальной педагогической деятельности; реализация индивидуально-типологической программы коммуникативного самовоспитания студентов посредством прогностической самооценки собственных педагогических способностей и умений путем применения критериев оценки их поуровневого развития.

Обучение студентов технологии взаимодействия с детьми строилось в следующих направлениях: 1) овладение внутренними коммуникативными действиями: формирование у студентов мотивационно-ценностных отношений, социально и профессионально значимых мотивов, личностных качеств; воспитание и развитие ценностных ориентиров, установок, оценочных и когнитивных характеристик, социальной перцепции, эмпатии и

рефлексии; 2) овладение внешними коммуникативными действиями: формирование индивидуального стиля педагогического общения, гуманно-личностного типа педагогического взаимодействия, необходимых профессионально-педагогических, исследовательских умений и навыков; обучение вербальным и невербальным средствам общения, способам поведения; обучение студентов определению мотивов деятельности, постановке цели взаимодействия, педагогических и коммуникативных задач, а также методам и приемам, их реализующих; способам построения развивающей предметной среды в дошкольном учреждении.

Педагогическая практика проводилась в форме специально разработанных заданий, которые затем обсуждались со студентами на специальных семинарах. Студенты под руководством методиста по педпрактике и старшего воспитателя детского сада учились выбирать правильный стиль общения с детьми; работать с научно-программной документацией, различать нарастание и усложнение требований к детям при переходе от одной возрастной группы в другую; наблюдать за детьми, видеть их индивидуальные проявления, изучать отношения детей в группе; анализировать и оценивать уровень обученности, воспитанности и развития детей, пользуясь системой контрольных заданий-тестов; определять перспективы развития детей, планировать систему воспитательной работы с ними; организовывать деятельность детей, руководить педагогическим процессом; определять свое место и роль в разные моменты проведения режимных процессов, предвидеть и предупреждать возможные затруднения; анализировать собственные действия и поведение детей; обсуждали трудности, возникающие по ходу организации и управления деятельностью детей. Также мы предложили использовать разработанную нами *коммуникативно-технологическую карту*, которая позволила студентам выделить этапы и осмыслить компоненты взаимодействия с детьми, ориентировать будущих воспитателей на системное видение педагогического процесса. Для воспитателей мы модифицировали практические задания с учетом достигнутого уровня подготовки и условий, в которых осуществляется их практическая деятельность.

Студентам, которые испытывали трудности в процессе обучения, был предложен спецкурс, позволяющий актуализировать психолого-педагогические знания, скорректировать особенности перцептивной стороны общения, осмыслить полученный практический опыт организации взаимодействия с детьми.

В конце второй части формирующего эксперимента мы фиксировали у студентов ЭГ II и воспитателей повышение уровня умений и навыков, положительную динамику изменений в развитии мотивационно-ценностных отношений, личностных качеств. У студентов ЭГ I профессионально-педагогические умения не получили значительного развития, произошло снижение уровня устойчивости мотивов к организации взаимодействия с детьми, что объясняется неудачами студентов в собственной деятельности и расхождением между реальными условиями взаимодействия и его учебной модели.

Контрольный этап эксперимента предусматривал самостоятельное проектирование студентами и воспитателями взаимодействия с детьми с помощью коммуникативно-технологической карты. Для этого студенты ЭГ II и воспитатели включались в самостоятельную педагогическую деятельность, а студенты ЭГ I проектировали взаимодействие с детьми на занятиях в процессе учебной деятельности. Методика оценки предусматривает выделение компонентов педагогической деятельности (критериальных функций) отражающих структуру профессиональной деятельности воспитателя, которые были раскрыты в ряде показателей: *анализ (диагностика) условий взаимодействия*: психолого-педагогическая характеристика ребенка, детского коллектива, предшествующих результатов взаимодействия; *планирование (конструирование) взаимодействия*: постановка конкретных воспитательно-образовательных целей, планирование совместной коллективной деятельности детей, способов включения каждого ребенка в совместную деятельность; планирование воспитательно-

образовательной информации, общения с детьми; *реализация (осуществление) взаимодействия*: осуществление индивидуального подхода в условиях совместной партнерской деятельности, организация деятельности детей в воспитательно-образовательном процессе, построение предметно-развивающей среды, владение педагогической техникой; *конструктивный педагогический самоанализ*: самооценка студентом результатов своей педагогической деятельности, оценка целесообразности выбора содержания, форм и методов воспитательно-образовательной работы, самооценка владения педагогической техникой, конструктивные выводы для профессионального самовоспитания.

Анализ изменений в уровнях сформированности профессиональной готовности свидетельствует о том, что методика поэтапного формирования профессиональной готовности будущих воспитателей, проводимая в ЭГ, обеспечила высокий уровень подготовки по сравнению с КГ. У студентов и воспитателей экспериментальных групп мы фиксировали следующие позитивные изменения в содержательных характеристиках профессиональной готовности: проявление эмоциональной отзывчивости, коммуникабельности, наблюдательности, умения владеть собой, доброжелательности, глубокого и устойчивого интереса к педагогической деятельности, эмпатии, рефлексии; хорошее знание программного материала; использование разнообразных методов и приемов воспитательно-образовательной работы с детьми; владение методикой проведения занятий и руководства деятельностью детей; умение работать с методической литературой; владение коммуникативными умениями, проявляющимися в установлении педагогически целесообразных взаимоотношений с коллегами, детьми и их родителями.

Таблица № 1.

Динамика уровня готовности студентов к взаимодействию с детьми в начальный и итоговый периоды экспериментальной работы

| Группы | | Уровни профессиональной готовности | | | | | |
|-------------|----|------------------------------------|-------|---------|-------|--------|-------|
| | | высокий | | средний | | низкий | |
| | | нач. | итог. | нач. | итог. | нач. | итог. |
| Студенты | ЭГ | 10,0 | 25,0 | 50,0 | 57,5 | 40,0 | 17,5 |
| | КГ | 11,25 | 15,0 | 52,5 | 55,0 | 36,25 | 30,0 |
| Воспитатели | ЭГ | 25,0 | 65,0 | 57,5 | 30,0 | 17,5 | 5,0 |

Студенты КГ демонстрировали слабое владение теоретическими и практическими знаниями, умениями и навыками организации взаимодействия с детьми, неадекватную самооценку педагогических действий. В ЭГ оценки экспертов позволяют говорить о достаточно адекватном восприятии собственной личности. Однако студенты ЭГ I в процессе осуществления взаимодействия испытывали трудности, связанные с недостаточным уровнем сформированности аналитических, проектировочно-прогностических, коммуникативных умений и навыков. Участники ЭГ I были поставлены в односторонние условия подготовки – осуществлялась лишь теоретическая подготовка и выработка первоначальных умений и навыков без дальнейшего их закрепления и обобщения в целостные схемы-действия. В результате, в процессе педпрактики, у студентов произошло снижение уровня мотивации и личностной активности во взаимодействии с детьми. В проектировании взаимодействия участники ЭГ II четко определяли основную направленность развития и конкретные задачи, средства и способы достижения цели, делали предположения о возможных затруднениях в предстоящем решении поставленных задач. Студенты КГ, не определяя основной направленности конкретных задач по дальнейшему развитию, указывали только условия или способы достижения обозначенной в задаче цели. Итак, деятельность участников экспериментальных групп характеризуется осмысленностью и самостоятельностью, и это позволяет говорить о том, что процесс подготовки способствовал перестройке внутриличностных структур и формированию целостного личностного новообразования –

профессиональной готовности, обеспечивающей построение и реализацию личностно-ориентированного взаимодействия воспитателя с детьми.

Сравнительный анализ данных, полученных в начале и в конце опытно-экспериментальной работы доказал действенность и эффективность разработанной нами методики.

Итак, подведение основных итогов работы позволило нам сделать следующие **выводы:**

1. Определена сущность готовности к взаимодействию как проявление менталитета педагога по совокупности установок и предрасположенностей к определенному типу мышления и действия; как умственное состояние педагога, объединяющее самосознание его личности, мышление и направленность поступков; как возникшая потребность в общении с детьми в форме совместной партнерской деятельности.

2. Выделена структура готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми, включающая в себя компоненты (потребностно - мотивационный, коммуникативно - технологический, операционально - действенный, интеллектуально - познавательный, эмоционально - волевой и оценочно-атрибутивный), каждый из которых характеризуется совокупностью необходимых знаний, умений и навыков, личностных качеств и мотивационно-ценностных отношений, обеспечивающих успех профессиональной деятельности педагога.

3. Выявлены особенности личностно-ориентированного взаимодействия воспитателя с детьми дошкольного возраста (создание единой эмоционально-чувственной основы процесса взаимодействия; постоянное «обращение к ребенку» в виде его «аффективного понимания» и способности воспитателя встать на позицию ребенка и действовать в ней; проявление мотивационно-ценностных ориентаций педагога и др.).

4. Исследованием установлена эффективность предложенной методики, представляющей собой поэтапное формирование компонентов готовности студентов к взаимодействию с детьми до уровня целостного личностного новообразования. Каждый этап имел свои задачи, методы и формы работы со студентами, которые в комплексе обеспечивают позитивную динамику изменений уровня готовности.

5. В исследовании разработана и апробирована технология личностно-ориентированного взаимодействия как эффективное средство формирования готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста. Выделены компоненты взаимодействия воспитателя с детьми (специальный, рефлексивный, технологический, коммуникативный), целенаправленное формирование которых обеспечивает овладение будущими воспитателями процессом организации и управления взаимодействием с детьми в форме совместной партнерской деятельности.

6. Развитие таких профессионально значимых личностных качеств, как эмоциональная отзывчивость, коммуникабельность, наблюдательность, умение владеть собой, доброжелательность, глубокий и устойчивый интерес к педагогической деятельности, эмпатия, рефлексия; теоретических и практических знаний, умений и навыков; социально и профессионально значимых мотивов, их встраивание в структуру личности будущего воспитателя возможно в том случае, если они будут целенаправленно использованы в реальной педагогической деятельности, осмыслены, обобщены и встроены в общую систему психолого-педагогических знаний.

7. Педагогическими условиями, обеспечивающими успешность формирования готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста, являются активное использование форм, методов и средств, обуславливающих эффективное формирование компонентов готовности; специальное обучение студентов технологии взаимодействия с детьми; целенаправленное руководство со стороны методиста по педпрактике и старшего воспитателя педагогической деятельностью студентов на местах их работы в детском саду в период педагогической практики, обеспечивающее единство требований, реализацию личностно-ориентированного подхода

к студенту, взаимосвязь теоретической подготовки педагога-«дошкольника» с его практической деятельностью; ориентация будущих воспитателей на системное видение педагогического процесса при самостоятельном проектировании взаимодействия с детьми дошкольного возраста.

Литература

1. *Агеев В.С.* Межгрупповое взаимодействие. – М., 1991. – 339 с.
2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. - Питер, 2001. – 282 с.
3. *Ананьев Б.Г.* Психология педагогической оценки // избр. психол. тр.: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. т.2. – 146 с.
4. *Анисевич С.В.* О профподготовке педагогов в контексте модернизации специального образования // Дошкольное воспитание – 2005 - № 10. – с. 106-110.
5. *Артамонова О.А.* Предметно-пространственная среда: ее роль в развитии личности // Дошкольное воспитание – 1995 - № 4. – с. 37-42.
6. *Арушанова А.Г., Дурова Н.В.* Истоки диалога: старший дошкольный возраста // Дошкольное воспитание – 2005 - № 11. – с. 39-45.
7. *Бим-Бад Б.М.* К концепции модернизации профессионального педагогического образования // Вестн. Ун-та Рос. акад. образования. – 2003 – № 1. – с. 45-50.
8. *Бондарь А.В.* Подготовка педагогических работников и осуществление экологического образования дошкольников // Актуальные проблемы управления образованием в регионе. – Челябинск, 1997. – Вып. 3. – с. 7-10.
9. *Бодалев А.А.* Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983. – 324 с.
10. *Бодалев А.А.* Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения // Вопросы психологии – 1989 - №6. – с. 78-86.
11. *Ветчинкина Р.Р.* Взаимодействие воспитателя детского сада с дошкольниками как фактор развития предпосылок высокой обучаемости будущих школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 1997. – 16 с.
12. *Верaksa Н.Е.* Модель позиционного обучения студентов отделений и факультетов дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание – 1995 - № 2. – с. 118-122.
13. *Гринько С.В.* Формирование готовности студентов к педагогическому общению // Современные технологии в образовании.- Магнитогорск: Изд-во МаГУ., 2001. – с. 81-86.
14. *Гринько С.В.* Организация подготовки педагогов к педагогическому общению как основа выстраивания субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса.- Магнитогорск., 2002. – 146 с.
15. *Джурилов С.А.* Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – Новокузнецк: ИНК, 2005. – Вып. 8: Проблемы современного педагогического сообщества. – с. 132-136.
16. *Зеер Э.Ф.* Развивающаяся деятельность – основание профессионального становления личности // Вестн. Челябинского гос. пед. ун-та. Серия 3. Развитие и профессиональное становление личности в образовательном процессе. – Челябинск: Образование, 2005. – с. 45 – 50.
17. *Иванова Л.С.* О моделировании педагогического общения // Специалист - 2004 - № 2. – с. 34 – 37.
18. *Иванова Н.Н., Голубева Е.Г.* Психологическое самочувствие воспитателя // Дошкольное воспитание - 2004 - №8. – с. 62 - 66.
19. *Ильин Е.П.* Мотивация поведения. – СПб., 2000. – 223 с.
20. *Ильченко Л.А.* Педагогика поликультурности и толерантности // Дошкольное воспитание – 2004 - № 8. – с. 74 – 78.
21. *Канн-Калик В.А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

22. *Морева Н.А.* Техника взаимодействия на тренингах педагогического общения // Мир образования – образование в мире- 2001 - № 4. – с. 115 – 120.
23. *Мудрик А.В.* Общение в процессе воспитания. – М., 2001. – 325 с.
24. *Мясищев В.Н.* Психология отношений // избр. псих. труды., 1995. – 467 с.
25. *Семушина Л.Г.* Разработка методики контроля готовности к профессиональной деятельности студентов ссузов // Среднее профессиональное образование – 2003 - № 10. – с. 10 – 14.
26. *Сергеев А.М.* Личностные качества педагога и проблема лидерства // Столичное образование – 3: теоретические подходы к модернизации дошкольного образования. – М., 2002. – с. 67 – 71.
27. *Сластенин В.А.* Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.- М., 1982. – с. 45 – 53.