

В. Н. Белкина, Т. Г. Шкатова

**Методика подготовки студентов
к педагогическому регулированию
взаимодействия детей раннего
и дошкольного возраста
со сверстниками**

Анализ исследований, посвященных проблеме подготовки педагогов дошкольного образования к работе с детской группой, позволяет выделить несколько основных направлений.

Первое связано с осмыслиением педагогами и психологами теоретической стороны проблемы (Ю.К. Бабанский, Л.В. Байбординова, В.Н. Белкина, А.А. Бодалев, О.В. Госсе, В.А. Кан-Калик, В.К. Калиненко, И.Б. Котова, А.А. Леонтьев, Л.В. Новикова, В.А. Петровский, Е.И. Рогов, М.М. Рыбакова и др.). В этом случае представляют интерес и те работы, которые освещают вопросы деятельности не только воспитателя детского сада, но и школьного учителя.

Второе посвящено изучению коммуникативной стороны деятельности педагога как наиболее важной в обеспечении регулирования взаимодействия детей в группе сверстников (Е.Б. Быстрай, С.И. Ершова, В.И. Кащенко, Р.А. Коновалова, Ю.В. Мрякина, З.И. Павицкая, А.Г. Самохвалова, Т.В. Татьянина, О.В. Шмайлова и др.).

Третье направление составляют работы, с одной стороны, раскрывающие специфику взаимоотношений и взаимодействия участников детской группы, с другой – особенности подготовки педагогов дошкольного образования к регулированию отдельных сторон взаимодействия дошкольников (в частности, детских конфликтов) (М.Ф. Глухова, Л.Н. Башлакова, Р.С. Буре, Е.Ф. Гладкова, Е.А. Гребенщикова, О.В. Драгунова, Т.И. Ерофеева, М.А. Конвардакова, В.И. Логинова, Е.А. Панько, Г.Г. Петроченко, Н.И. Пинчук, Л.В. Поздняк, Л.Г. Семушкина и др.).

Однако проблема, на наш взгляд, требует комплексного решения, поскольку взаимозависимость между основными развивающими личность ребенка факторами (взрослым, сверстниками и его собственной активностью) является сложной. Педагог дошкольного образования может влиять на развитие ребенка только с учетом его жизненных связей с другими деть-

ми, а, следовательно, это влияние, особенно в условиях дошкольного образовательного учреждения, в известном смысле опосредовано другим ребенком. Влияние же детей друг на друга, как правило, опосредовано взрослым.

Эта позиция позволяет утверждать, что продуктивным будет такой подход к профессиональной подготовке студентов в области педагогической работы с детской группой, который устанавливает связи между двумя образовательными системами: системой дошкольного и системой вузовского образования. Поэтому в нашем исследовании основу рассмотрения вопроса о готовности будущего педагога к регулированию взаимодействия детей составили не только специфические характеристики этой стороны педагогической деятельности воспитателя детского сада, но в равной степени структура, виды и уровни взаимодействия детей со сверстниками.

Готовность будущего педагога к регулированию взаимодействия детей со сверстниками понимается нами как целостная система устойчивых интегративных личностных образований (черт), обладающая индивидуальными для каждого выпускника вуза иерархическими особенностями и позволяющая ему обеспечивать развивающий по отношению к каждому ребенку характер его общения и совместных действий с другими детьми.

При этом наиболее существенными можно, на наш взгляд, считать четыре устойчивых интегративных личностных образования (черты), включающих в себя, наряду с общими, некоторые специфические компоненты профессиональной направленности (мотивации), комплексы профессиональных знаний, а также соответствующие умения и проявления личностных свойств. Мы обозначили их следующим образом: *коммуникативность, рефлексивность, креативность, а также организаторские черты* [1. С. 28].

Из четырех устойчивых интегративных черт личности педагога, позволяющих ему преобразовывать взаимодействие детей в развивающую каждого ребенка систему, не все черты в одинаковой степени могут быть развиты у студента. Своебразное у каждого выпускника соотношение этих черт дает возможность прогнозировать развитие *индивидуального стиля педагогического регулирования взаимодействия детей*.

Такое понимание содержания готовности студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей в раннем и дошкольном

действие обусловило построение модели подготовки студентов, которая базируется на рефлексивно-творческом способе овладения ими профессиональными знаниями и умениями, а также включения будущих педагогов в процесс развития профессионально важных качеств личности [1, 2, 3, 6]. Рефлексивно-творческий подход предполагает: осознание студентами индивидуальных особенностей своей личности; соотнесение этих особенностей с собственными представлениями о профессионально значимых свойствах личности педагога, работающего с ребенком в условиях детской группы; выбор оптимальных (как с точки зрения решения педагогических задач развития ребенка в условиях детского общества, так и соответствующих своим индивидуальным личностным особенностям) наборов вариативных дисциплин и форм учебно-профессиональной деятельности, активности в жизни студенческой группы; накопление рефлексивно-творческого опыта в работе с детьми в условиях квазипрофессиональной деятельности.

Для реализации рефлексивно-творческой модели профессионального образования студентов нами была разработана методика подготовки будущих педагогов к регулированию взаимодействия детей раннего и дошкольного возраста со сверстниками. Методика апробирована в процессе формирующего эксперимента, начатого в 1998 году в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Целью опытно-экспериментальной работы стало выявление наиболее значимых педагогических условий подготовки студентов к указанному аспекту профессиональной деятельности.

В качестве ведущих *принципов*, лежащих в основе подготовки студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей со сверстниками, выступают принципы *диалогичности* участников образовательно-воспитательного процесса в вузе, *индивидуализации обучения* студентов, *вариативности* функционально-ролевых позиций преподавателя и студента, *рефлексивности*, *стимулирования самостоятельности и творчества* студентов [1. С.9].

Рассмотрим содержание методики подготовки студентов, которая включает в себя три этапа. Первый этап (ориентационный, или подготовительный) реализуется на первом курсе обучения. Второй – обучающий (основной) этап предполагает работу со студентами 2-3 курсов. Третий этап (индивидуально-

ориентированный, или завершающий) охватывает студентов 4-5 курсов.

Основной задачей *ориентационного* этапа является организация первоначального познания студентами самих себя с точки зрения готовности к педагогической работе с ребенком в условиях детской группы. Для этого (в рамках формирующего эксперимента) мы предлагали студентам провести самоанализу значимости и выраженности профессионально-важных личностных качеств и педагогических умений, необходимых в работе с детской группой, таких как рефлексивные, гностические, конструктивные, креативные, коммуникативные, организаторские.

Результаты анкетирования студентов служили основой для составления кратких индивидуальных программ подготовки к педагогическому регулированию взаимодействия детей. В программе студенты указывали следующее: какие знания и умения им необходимо приобрести; какие свойства собственной личности требуют коррекции; каким образом и с чьей помощью студент мог бы приобрести знания, развить умения, скорректировать свойства личности.

Составление кратких индивидуальных программ подготовки к педагогической работе с ребенком в условиях детской группы позволило, во-первых, учесть индивидуальные особенности личности студента в процессе профессионального образования, во-вторых, сделать подготовку целенаправленной и планируемой, и, в-третьих, создать условия для развития педагогической рефлексии у студентов.

Итогом ориентационного этапа подготовки студентов стало формирование первоначальной *мотивационной* основы для работы с ребенком в условиях детской группы, общих представлений о профессионально-значимых личностных качествах и педагогических умениях, необходимых для этой работы, а также элементов *педагогической рефлексии*, связанной с процессом индивидуального профессионального становления.

Все это представляется нам важным для успешного осуществления второго этапа подготовки студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей.

Обучающий (основной) этап такой подготовки направлен на формирование системы знаний и профессиональных умений, значимых в контексте проблемы. Знания об особенностях педагогической работы с ребенком в условиях детской группы студенты усваивают в процессе

изучения прежде всего базовых учебных курсов, таких, как детская психология, дошкольная педагогика, некоторых разделов методик дошкольного образования. Однако формирование готовности к педагогическому регулированию взаимодействия детей со сверстниками предполагает, как мы отметили, развитие у студентов, наряду с профессиональными знаниями, педагогической мотивации, а также соответствующих умений и личностных свойств. Поэтому в нашей методике особое место занимает *педагогическая практика*, в частности, изменение ее содержания с точки зрения подготовки студентов к работе с ребенком в условиях детской группы.

На обучающем этапе подготовки студентов предусмотрено прохождение ими двух педагогических практик – в группах детей раннего и дошкольного возраста. В целях обеспечения целенаправленности и планомерности учебно-профессиональной деятельности студентов в ходе педагогической практики перед ее началом они составляют индивидуальные программы практики, состоящие из обязательного и дополнительного разделов. Содержание первого является инвариантным для всех студентов; второй раздел носит вариативный характер, и его содержание каждый студент определяет самостоятельно. Дополнительный раздел программы педпрактики может включать в себя проведение занятий, руководство различными видами совместной детской деятельности, индивидуальную работу с детьми, научно-исследовательскую деятельность в дошкольном образовательном учреждении и другие направления.

Для формирования психологической и педагогической наблюдательности, профессиональной рефлексии, организаторских и коммуникативных умений в период педагогической практики студенты ведут дневник наблюдений за процессом регулирования взаимодействия детей со сверстниками, а также составляют «Приложение к отчету по педагогической практике», в котором анализируют особенности своей педагогической работы с детской группой и особенности самой детской группы.

По окончании педагогической практики результаты наблюдений обсуждаются на занятиях по детской психологии. Студенты заполняют карту «Типы педагогического регулирования взаимодействия детей в условиях их общения и совместной деятельности», в которой анализируют особенности своей педагогической работы с ребенком в условиях детской

группы в зависимости от видов деятельности детей, способа осуществления деятельности и характера комплектования групп. Выполнение этого задания позволяет каждому студенту осознать индивидуальный характер своей педагогической деятельности в условиях детской группы.

Таким образом, по нашим представлениям, результатами обучающего этапа подготовки студентов должны стать, с одной стороны, сформированность системы знаний и профессиональных умений, необходимых для работы с детской группой, с другой – возникновение у студентов потребности в индивидуальном и творческом участии в процессе собственного профессионального становления.

Эта потребность реализуется на третьем этапе подготовки студентов, который носит индивидуально-ориентированный характер. В условиях реализации рефлексивно-творческого подхода на данном этапе проявляется одна из наиболее важных закономерностей процесса подготовки студентов к регулированию взаимодействия детей: *субъектность* включения студента в процесс профессионального становления.

Основными задачами индивидуально-ориентированного этапа являются следующие:

- стимулирование и учет проявлений индивидуальных личностных особенностей студентов;
- стимулирование студентов к поиску нестандартных, творческих решений поставленных перед ними учебных задач;
- организация свободного выбора студентами форм осуществления профессиональной подготовки, вариантов учебных заданий, способов решения учебных и научно-исследовательских задач;
- формирование педагогической рефлексии в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Содержательно эти задачи реализуются, прежде всего, в процессе изучения студентами спецкурса «Специфика профессиональной деятельности педагога дошкольного образования в области регулирования взаимодействия детей».

Спецкурс состоит из двух разделов. Первый раздел – «Психологическая характеристика профессиональной деятельности воспитателя дошкольных образовательных учреждений» – раскрывает структуру и функции педагогической деятельности воспитателя, а также содержание профессиональных умений и профес-

сионально-значимых личностных качеств педагога дошкольного образования.

Второй раздел спецкурса – «Профессиональная деятельность воспитателя в системе межличностного взаимодействия» – наряду с традиционными в учебном процессе формами работы со студентами (лекции, семинары) предполагает их участие в различных тренингах. Такие тренинги, как «Тренинг психологической наблюдательности в области взаимодействия детей друг с другом» и «Снятие психологических барьеров в общении с детьми» [7. С. 59-61], помогают развитию у студентов гностических, коммуникативных и организаторских умений в деятельности по педагогическому регулированию взаимодействия детей.

Другая группа тренингов («Тренинг активного слушания» [4], «Способы этической защиты в педагогическом общении со взрослыми и детьми» [7. С. 72-83]) обеспечивают активное обучение студентов взаимодействию с родителями воспитанников и коллегами в дошкольном образовательном учреждении.

Проблема межличностного взаимодействия в системе «воспитатель – коллеги - администрация детского сада» обсуждается на семинаре, в ходе которого рассматриваются такие вопросы, как конфликты в деятельности педагога дошкольного образования и способы создания конструктивного взаимодействия воспитателя с коллегами и администрацией.

По окончании спецкурса студенты, в качестве зачетной формы контроля, пишут сочинение на тему «Я – педагог». Сочинение выступало для нас и в качестве одной из диагностических методик сформированности основных компонентов готовности студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей.

Результаты контрольной диагностики готовности студентов к указанному аспекту профессиональной деятельности, проведенной по итогам формирующего этапа эксперимента, в основе которого лежала описанная нами методика, свидетельствуют о следующих тенденциях:

1. В экспериментальной группе увеличились как абсолютные значения выраженности некоторых профессионально важных для эффективности регулирования взаимодействия детей качеств личности, так и в сравнении с контрольной группой. Наибольшие изменения мы наблюдаем по параметрам знаний и мотивации.

2. Увеличение значений наблюдается по коммуникативным и рефлексивным качествам по линии самооценки студентов и оценки этих качеств педагогами дошкольных образовательных учреждений, которые являлись руководителями педагогических практик у студентов на протяжении трех лет их обучения.

3. Наименьшие изменения претерпели организаторские качества. При этом увеличилась их самооценка. Мы объясняем это значительно большей уверенностью студентов в общении с детьми, большим количеством удач на педагогической практике, учитывая, что некоторые формы работы с детьми студентами планировались, исходя из собственных интересов. Однако организаторские черты, по оценке экспертов, увеличились незначительно.

4. В экспериментальной группе наблюдается также рост креативности. Это увеличение связано, прежде всего, с появлением у студентов интереса к таким формам учебной работы, которые требуют творчества.

5. Общение студентов с преподавателями в рамках учебного процесса приобрело характер диалога. Показателем этого мы считаем тот факт, что студенты стали достаточно критично относиться к объему, содержанию материала по некоторым предметам, предлагаемым формам работы. Мы считаем это одним из самых важных показателей роста самосознания будущих педагогов, ибо вузовское профессиональное обучение должно базироваться на доверии, разумном контроле со стороны преподавателей и *ответственной* самостоятельности студентов.

6. В результате формирующего эксперимента значительно более адекватным стало представление студентов о тенденциях в развитии собственного стиля педагогической деятельности в целом и педагогического регулирования взаимодействия детей в частности [1. С. 38-39].

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об эффективности предлагаемой нами методики подготовки студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей раннего и дошкольного возраста со сверстниками и позволяют, по нашему мнению, говорить о реализации рефлексивно-творческой модели профессионального образования будущих воспитателей в рассматриваемом аспекте.

Литература

1. Белкина В.Н. Подготовка студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей раннего и дошкольного возраста со сверстниками: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Ярославль, 2000. 42 с.
2. Белкина В.Н. Подготовка студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей раннего и дошкольного возраста со сверстниками: Дис. ... докт. пед. наук: Ярославль, 2000. 381 с.
3. Белкина В.Н. Структура профессиональной готовности педагога дошкольного образования к регулированию взаимодействия детей // Костромской педагогический вестник. 2000. №2. С. 51-57.
4. Беркли-Ален М. Забытое искусство слушать. СПб., 1997. 256 с.
5. Давыдов В.В., Петровский А.В. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. 1989. № 9. С. 48.
6. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю., Фролова Т.В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 5-14.
7. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М., 1998. 250 с.

Е. В. Карпова, Н. М. Клокова

Мотивационные компоненты технологии уровневой дифференциации как средства реализации стандарта обучения в начальной школе

Постановка проблемы исследования. В современной школе идеология развития, инновационное мышление завоевывают все большую популярность. Следует приветствовать любые новые педагогические технологии, которые способствуют реальному продвижению ребенка в обучении, развивают его творческие возможности. Технология уровневой дифференциации (УД) – одна из многих новых систем, используемых в современной школе [13]. В основу данной педагогической технологии положены следующие принципы:

- отказ от селекции;
- реализация технологии через предъявление эталонных образцов деятельности;
- использование «лестницы деятельности»;
- обязанность для ученика достижения уровня требований «ученик должен»;
- педагогический договор: явное признание ученика на выбор уровня обучения;
- открытость обязательного уровня требований для ученика и родителей;
- доступность и посильность обязательных требований; учебный успех;
- введение повышенного уровня требований «ученик может»;
- «ножницы» между обязательным и повышенным уровнями;
- адекватность системы контроля особенностям технологии УД.

В условиях этой технологии ученик – это, прежде всего, партнер, имеющий право на принятие решений. Главная задача учителя – научить ребенка и помочь ему принимать и выполнять принятое им решение; сделать правильный выбор; определиться в сфере своих познавательных интересов; помочь составить программу самообразования; своевременно его проконсультировать и проконтролировать; обеспечить своевременное достижение каждым обязательного уровня общеобразовательной подготовки. УД связана с существенными изменениями в парадигме образования: на смену прежней психологической установке учителя, носящей императивный характер («Я учу, ты учишься», «Ученик обязан выучить все, что дает ему учитель») приходит новая («Возьми столько, сколько ты хочешь и можешь, но не менее обязательного»), что ведет к несколько иным действиям учителя, которые предполагают, прежде всего, сотрудничество с учеником.

Технология УД ориентирована на учащихся среднего звена. В Городском центре развития образования предприняты попытки использования ее в начальной школе; разработаны методические рекомендации по ее использованию на уроках математики, русского языка; уроки проводятся в ряде школ г. Ярославля [11].

Предмет нашего исследования составило решение следующих вопросов: в чем состоят теоретические основы данной педагогики? Носит ли она развивающий характер? Является ли она адекватной при обучении детей младшего школьного возраста?