

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ И СТУДЕНТОВ К РЕГУЛИРОВАНИЮ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ

Современная педагогика профессионального образования для определения профессиональной готовности вводит понятие профессиональной компетентности (А.К. Маркова, В.И. Кашницкий, Л.А. Петровская, В.А. Сластенин и др.). Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм [10.С.40].

Структура профессиональной компетентности воспитателя может быть раскрыта через две группы педагогических умений. Можно выделить группы умений, характеризующие теоретическую готовность педагога и его практическую готовность к профессиональной деятельности.

В содержание *теоретической готовности* педагога достаточно долгое время включали лишь определенную совокупность психолого-педагогических знаний. В контексте рефлексивно-творческого (В.Н. Белкина) подхода к профессиональной готовности будущих педагогов формирование знаний не является самоцелью, поэтому необходимо обращение к формам проявления теоретической готовности. Таковой является теоретическая деятельность, в свою очередь, проявляющаяся в обобщенном умении педагогически мыслить. Теоретическая готовность педагога предполагает наличие *аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений*.

Специфичными для педагогического регулирования взаимодействия детей в данном аспекте профессиональной готовности будут, на наш взгляд, следующие умения:

– правильно диагностировать ситуацию взаимодействия в детской группе (тип взаимодействия, тип педагогического регулирования взаимодействия);

– выделять и формулировать основную педагогическую задачу (проблему) в ситуации взаимодействия детей и способы ее оптимального решения;

– определять ситуации взаимодействия дошкольников;

– предвидеть результаты педагогического регулирования взаимодействия детей;

– планировать содержание, формы, методы и приемы обогащения взаимодействия детей;

– анализировать соответствие применявшихся методов, приемов и средств педагогического регулирования взаимодействия детей возрастным и индивидуальным особенностям дошкольников, их опыту общения и совместной деятельности и т.п.

Содержание *практической готовности* выражается во внешних умениях, то есть в действиях, которые можно наблюдать. К ним относят организаторские и коммуникативные умения (Н.В. Кузьмина, Е.А. Панько, Л.Г. Семушина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.).

Организаторские умения педагога обеспечивают включение дошкольников в различные виды деятельности и организацию детской группы как субъекта педагогического процесса. К организаторским умениям относят мобилизационные, развивающие и ориентационные (А.И. Щербаков).

Организаторские умения воспитателя детей дошкольного возраста неразрывно связаны с *коммуникативными*, от которых зависит установление педагогически целесообразных отношений воспитателя с детьми, коллегами, администрацией образовательного учреждения и родителями.

Коммуникативные умения воспитателя структурно могут быть представлены как взаимно связанные группы социально-перцептивных умений (А.А. Бодалев), собственно умений вербального

общения, а также умений педагогической техники.

Организаторские и коммуникативные умения в содержании готовности к педагогическому регулированию взаимодействия детей могут включать в себя следующие:

- формировать у детей потребность в сотрудничестве в условиях общения и совместной деятельности;
- создавать специальные ситуации для обогащения опыта гуманного взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- стимулировать самостоятельность, активность и творчество в ситуациях взаимодействия детей;
- воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о взаимодействии детей, получаемую в ходе общения с ними;
- находить в поведении ребенка признаки, отличающие его от других и от самого себя в сходных обстоятельствах в прошлом;
- достигать социально-психологического единства с группой дошкольников;
- быстро и точно находить адекватные ситуации взаимодействия коммуникативные средства.

Представленный перечень профессионально значимых умений достаточно широк, и поэтому его трудно применить для практической оценки готовности будущего педагога к работе с детской группой. Кроме того, этот перечень не позволяет выделить индивидуальную специфику такой готовности. Необходимо поэтому определить наиболее важные профессиональные умения и качества личности будущего педагога в плане осуществления им регулирования взаимодействия в детской группе, которые представляли бы целостную структуру готовности.

Таковыми являются четыре интегративных личностных образования (черты), включающие в себя, наряду с общими, некоторые специфические компоненты профессиональной мотивации, комплексы профессиональных знаний, а также умения и личностные свойства (В.Н. Белкина). Интегративные личностные

черты обозначены как коммуникативность, рефлексивность, креативность, организаторские черты [1.С.55].

Представление о структуре готовности к педагогическому регулированию взаимодействия детей со сверстниками определило направления сравнительного анализа профессиональной готовности педагогов дошкольного образования и студентов.

Первое связано с изучением *мотивации* педагогической деятельности вообще и педагогического участия во взаимодействии детей в частности.

Известно, что выражением мотивации деятельности является отношение к последней (С.А. Рубинштейн). Отношение к педагогической деятельности и к работе с ребенком в условиях детской группы выявлялось нами при помощи анкетирования, а также методом экспертных оценок.

Сравнительный анализ результатов диагностики у студентов дневной формы обучения и педагогов дошкольных образовательных учреждений показал следующее.

Меняется *значимость* отдельных групп *мотивов* выбора специальности “Дошкольная педагогика и психология”.

Так, для студентов 1-3 курсов наиболее значимым является мотив любви к детям, желание общаться с ними (77,4%); вторым по значимости является познавательный мотив, стремление к самосовершенствованию (48,4%); на третьем месте – интерес к педагогической деятельности, желание стать педагогом (44,6%).

На старших курсах значимость мотивов становится иной. Для студентов 4-5 курсов наиболее важным является стремление заниматься педагогической деятельностью (81% студентов 5-го курса); второе место студенты отдают познавательному мотиву (71,4%); третье место отводится любви к детям (38,6%).

Несмотря на то, что значимость познавательного мотива на протяжении обучения в вузе почти не меняется, изменяется его содержание. Если студенты 1-3 курсов, отвечая на вопрос анкеты о мо-

тивах выбора профессии воспитателя детского сада, пишут: «Хочу повысить свой уровень развития, образованности; ... чтобы расширить свой кругозор», то студенты-старшекурсники мотивируют свой выбор так: «Хочу иметь высшее педагогическое образование, чтобы больше знать о детях и о профессиональных, компетентных педагогах». Иными словами, к пятому курсу познавательный мотив приобретает профессиональную направленность.

Отношение к педагогической деятельности у работников дошкольного образования характеризуется своими особенностями.

Так, педагоги с профессиональным стажем от 0 до 3 лет наиболее значимым мотивом педагогической деятельности считают стремление к самосовершенствованию (73,7%); на втором месте – интерес к педагогической деятельности (47,5%); на третьем – любовь к детям, желание общаться с ними (38,6%).

Педагоги, имеющие профессиональный стаж от 3 до 10 лет, чаще всего упоминают такой мотив, как стремление заниматься педагогической деятельностью, любовь к профессии (68,4%). Он часто сочетается со стремлением к совершенствованию педагогического мастерства (50,7%). На третьем месте по значимости находится мотив любви к детям, желания общаться с ними (31,4%).

Опытные педагоги со стажем 10-15 и более лет самым важным мотивом в деятельности воспитателя детского сада считают стремление заниматься педагогической деятельностью, любовь к профессии (73,2%) вторым по значимости для них является мотив совершенствования педагогического мастерства (68,4%). На третьем месте – мотив «высокая общественная значимость педагогической работы в дошкольный период» (38,2%).

Сравнивая мотивы выбора профессии воспитателя детского сада у студентов и педагогов, можно выделить общие группы мотивов для обоих контингентов респондентов. Так, наиболее часто студенты и педагоги называют такие группы мотивов, как стремление к само-

совершенствованию, интерес к педагогической деятельности, любовь к детям.

В то же время значимость этих групп мотивов для студентов и педагогов различна. В числе ведущих мотивов выбора специальности у студентов выступает мечта о педагогической профессии, интерес и любовь к детям, к самому процессу педагогической деятельности. Эти мотивы у педагогов занимают более низкие ранговые места (третье – четвертое), однако этот факт не должен рассматриваться как низкая значимость данных мотивов в профессиональной деятельности воспитателей. Мечта о педагогической деятельности у данной группы респондентов уже осуществилась, интерес к общению с детьми постоянно удовлетворяется. Вместе с тем появляется стремление к совершенствованию педагогического мастерства, понимание высокой общественной значимости выбранной профессии, осознание проблем в профессиональной деятельности: недостаток знаний, несовершенство умений и т.п.

Позитивный характер отношения студентов и воспитателей к педагогической деятельности вообще дает возможность формировать мотивационный блок готовности к регулированию взаимодействия в детской группе в частности. Однако главным мотивом педагогического участия взрослого во взаимодействии детей, по мнению большинства студентов и воспитателей (от 80,9% до 90,9%), является стремление создать благоприятную атмосферу в группе детей. Значительно меньшая часть респондентов (31% студентов и 39% педагогов) отмечает, что смысл педагогической работы с ребенком в условиях детской группы состоит в развитии его индивидуальности.

Таким образом, изменение содержания мотивации педагогического регулирования взаимодействия детей в контексте рефлексивно-творческой модели профессионального образования будущих воспитателей становится важной задачей процесса подготовки студентов.

Второе направление сравнительного анализа результатов осуществлялось по такому параметру, как *знания* студен-

тов и педагогов о ребенке и детской группе, способах педагогической работы с ней.

Анализ результатов диагностики позволяет выделить следующие тенденции в развитии представлений студентов и воспитателей о педагогической работе с ребенком в условиях детской группы.

Прежде всего, меняются представления студентов и педагогов о том, каким должно быть вмешательство взрослого во взаимодействие детей.

Подавляющее число студентов младших курсов считают, что воспитатель должен всегда вмешиваться в этот процесс (96,3%), причем, по мнению 23% студентов, это вмешательство должно быть прямым. На старших курсах возрастает число студентов, считающих, что вмешательство воспитателя во взаимодействие детей не всегда обязательно (29,9%). В среднем увеличивается число студентов, понимающих, что преобладать должно косвенное вмешательство педагога в детскую группу (86%)

Педагоги несколько иначе относятся к вопросу о степени вмешательства во взаимодействие детей. Так, во всех группах по педагогическому стажу значительно более низкий процент респондентов, считающих, что воспитатель должен всегда вмешиваться во взаимодействие детей: педагогический стаж до трех лет – 76,8%; от трех до десяти лет – 51%; десять – пятнадцать и более лет – 55,6%; у воспитателей растет понимание того, что характер вмешательства взрослого во взаимодействие детей должен определяться рядом обстоятельств, условий. Об этом свидетельствуют ответы педагогов типа: «Вмешиваться нужно с учетом возраста детей, их индивидуальных особенностей, педагогической ситуации». Таких ответов у педагогов со стажем не более трех лет – 22,4%; от трех до десяти лет – 29,8%; десять – пятнадцать и более лет – 38,9%.

Особое отношение наблюдается у студентов и педагогов к детским конфликтам: вмешательство взрослого считается здесь необходимым. В то же время представления студентов и педагогов о

сущности конфликтов в детской группе и способах педагогического участия в таких ситуациях изменяются в зависимости от курса обучения или величины педагогического стажа.

От младших курсов к старшим у студентов растет понимание того, что конфликты детей – закономерное явление во взаимодействии дошкольников. Если на 1-м курсе этого мнения придерживаются 63,6% студентов, то на 5-м – 92,9%. Некоторые студенты начинают осознавать, что не существует единственно верного способа решения конфликтов. Выбор воспитателем способа решения конфликтных ситуаций в детской группе определяется возрастом детей, уровнем развития взаимодействия в условиях общения и совместной деятельности, индивидуальными психологическими особенностями ребенка, наконец, теми педагогическими задачами, которые ставит перед собой воспитатель, регулируя взаимодействие детей. Однако количество таких студентов невелико (9,5%).

Это свидетельствует об одностороннем понимании студентами процесса решения сложных педагогических ситуаций в детской группе.

Представления педагогов о детских конфликтах и способах вмешательства в них взрослого выглядят следующим образом.

Мнения о том, что конфликты являются закономерным явлением во взаимодействии детей, придерживается 77,7% воспитателей с педагогическим стажем до трех лет; 92,5% воспитателей с педагогическим стажем от трех до десяти лет; 75% воспитателей с педагогическим стажем от десяти до пятнадцати и более лет.

Точку зрения, что конфликты – это свидетельство низкого развития уровня группы и не должны носить устойчивого характера, высказали 13,7% воспитателей с педагогическим стажем до трех лет и 19,5% воспитателей с педагогическим стажем от десяти до пятнадцати и более лет.

Анализ ответов педагогов на вопрос анкеты об их отношении к детским конфликтам позволяет предположить,

что более адекватно к детским конфликтам относятся педагоги со стажем работы от трех до десяти лет, а затем в их взглядах постепенно нарастает консерватизм. Конфликты детей рассматриваются ими как нечто мешающее эффективному осуществлению педагогического процесса.

Этот вывод свидетельствует, по нашему мнению, о необходимости специальной работы с воспитателями по формированию не только разнообразных профессиональных умений, но и изменению педагогического сознания в области регулирования взаимодействия детей.

Третье направление анализа результатов предполагало изучение сформированности технологического компонента готовности, то есть *педагогических умений*.

Диагностика представлений студентов о значимости и сформированности у них наиболее важных в исследуемом аспекте профессиональных умений (анкетирование, тестирование) сочеталась с анализом проявлений этих умений в практической деятельности (наблюдение).

Значимость таких групп профессиональных умений, как рефлексивные, креативные, организаторские и коммуникативные, достаточно высока у студентов дневного отделения.

В целом оценка значимости всех групп профессиональных умений имеет тенденцию к возрастанию от I к V курсу. На старших курсах оценка значимости педагогических умений становится более индивидуализированной, то есть разными студентами одни и те же группы умений оцениваются по-разному. На младших курсах всеми студентами профессиональные умения и качества разных групп оцениваются примерно одинаково.

Необходимо особо выделить третий курс. У студентов III курса несколько снижается значимость коммуникативных и организаторских умений, в то же время возрастает значимость рефлексивных и креативных профессиональных умений, причем значимость креативных умений достигает максимального балла.

Такая картина, по нашему мнению, свидетельствует о росте профессионального самосознания будущих воспитателей. Это мнение подтверждается исследованиями Е.А. Панько, Л.Г. Семушиной и др., в которых отмечается, что III курс обучения в вузе является своеобразным переломным моментом: интерес студентов к профессии педагога становится все более глубоким и устойчивым, развивается педагогическая рефлексия, осознается правильность или неправильность выбора профессии.

Динамика представлений о *значимости* профессиональных умений воспитателя детского сада у педагогов представляет собой следующее.

Для воспитателей, имеющих педагогический стаж до трех лет, наиболее значимыми являются коммуникативные и организаторские умения. В данном случае сохраняется тенденция, свойственная младшим курсам дневной формы обучения.

В течение следующего промежутка педагогического стажа (от трех до десяти лет) на первый план выступают креативные умения, растет значимость рефлексивных умений воспитателя.

Эта тенденция сохраняется и в следующем временном отрезке профессиональной деятельности педагога (десять-пятнадцать лет). Значимость креативных умений достигает в этот период максимального значения (2 балла). Подобное отношение к данным группам профессиональных педагогических умений мы отмечаем и на старших курсах дневной формы обучения.

Такое сходство объясняется, по нашему мнению, тем обстоятельством, что и процесс профессионального обучения в вузе, и процесс овладения профессиональной деятельностью имеют в своем развитии близкие тенденции.

В первые годы профессиональной деятельности, когда осваивается ее технологическая сторона, наиболее значимыми являются те умения, которые непосредственно помогают осуществлению педагогического процесса, точнее, внешней, видимой его стороны (коммуника-

тивные и организаторские). Недостаточное знание специфики педагогической профессии, выделение только внешне проявляющихся ее характеристик в то же время приводит к тому, что наиболее значимыми студентами младших курсов дневной формы обучения, также как и начинающие воспитатели, считают коммуникативные и организаторские педагогические умения.

Процесс профессионального обучения в вузе и опыт практической профессиональной деятельности оказываются одинаково значимыми факторами для развития педагогического сознания студентов и воспитателей.

Старшекурсники дневной формы обучения, также как и опытные педагоги, выделяют в качестве центральных в процессе осуществления педагогической деятельности рефлексивные и креативные профессиональные умения, так как именно они позволяют сделать педагогический процесс целенаправленным, эффективным, постоянно развивающимся.

Динамика представлений студентов и педагогов о *развитости* у самих себя профессиональных умений выглядит следующим образом.

Самооценка профессиональных умений в целом имеет тенденцию к повышению (на старших курсах дневного отделения и с увеличением педагогического стажа).

Наиболее высоко и студенты, и педагоги оценивают развитость у себя коммуникативных и организаторских умений.

Студенты старших курсов и опытные педагоги (со стажем 10 - 15 лет и более) также высоко оценивают уровень развития у себя креативных умений.

На первом курсе обучения относительно велики различия между показателями значимости и развитости профессиональных умений и личностных качеств. На втором курсе эти различия несколько снижаются, вновь увеличиваются на третьем курсе, к пятому курсу различия уменьшаются, но сохраняются достаточно выраженными. В целом само-

оценка на всех курсах отстает от оценки значимости профессиональных умений и качеств.

Такого рода несоответствие студентами воспринимается как вполне определенная программа профессионального самовоспитания. Именно поэтому, как нам представляется, от младших курсов к старшим уменьшаются различия между оценкой значимости и самооценкой развитости профессиональных умений и личностных качеств педагога.

Динамика самооценки уровня развитости профессиональных умений у педагогов имеет близкие тенденции. Так, воспитатели всех групп по педагогическому стажу наиболее высоко оценивают уровень развитости у себя коммуникативных и организаторских умений.

С увеличением педагогического стажа возрастает самооценка креативных умений.

В динамике самооценки рефлексивных умений наблюдается некоторое ее снижение у педагогов с педагогическим стажем от трех до десяти лет (1,4 балла – педагогический стаж до трех лет; 1,2 балла - педагогический стаж от трех до десяти лет).

Затем самооценка рефлексивных умений возрастает и у практиков с педагогическим стажем более пятнадцати лет почти не отличается от оценки значимости этой группы профессиональных умений (1,7 балла - значимость; 1,6 балла – развитость).

Необходимо отметить, что с возрастанием величины педагогического стажа различия между уровнями значимости и развитости профессиональных умений значительно уменьшаются. У педагогов с педагогическим стажем более пятнадцати лет различия не превышают 0,1 - 0,2 балла, тогда как у педагогов с педагогическим стажем от трех до десяти лет эта разница, для некоторых групп умений, достигает 0,6 балла.

По нашему мнению, такие результаты свидетельствуют, с одной стороны, об осознании педагогами повышения уровня своего профессионального мастерства, с другой стороны, об отсутствии

у педагогов программы дальнейшего профессионального развития.

Такой тенденции не наблюдается у студентов пятого курса. Разница между уровнями значимости и развитости большинства групп профессиональных умений здесь значительна. Выпускникам педагогического вуза еще только предстоит самостоятельная профессиональная деятельность, и они понимают, что их педагогические умения нуждаются в развитии, совершенствовании в условиях реальной педагогической деятельности.

Четвертым направлением анализа являлось сравнение сформированности **профессионально значимых личностных качеств** у студентов и педагогов (тестирование, экспертное оценивание).

Результаты тестирования студентов и педагогов позволяют отметить следующее.

Развитие представлений студентов дневной формы обучения об уровне сформированности у них профессионально значимых личностных качеств происходит достаточно медленно. Тестирование показало, что у большинства студентов многие профессионально значимые личностные качества остаются до V курса развитыми на среднем и низком уровнях (рефлексия, просоциальная мотивация, вербальная компетентность в общении).

Например, вербальная компетентность в общении на I и II курсах у 100 % студентов развита на низком уровне; на III курсе у 54,5 % студентов на среднем и у 40 % — на низком уровнях; на V курсе у 70,7 % студентов на среднем и 29,3% на низком уровнях.

У педагогов представления об уровне развития большинства профессионально значимых качеств личности педагога выше, чем у студентов дневного отделения (рефлексия, просоциальная

мотивация, вербальная компетентность в общении, эмоциональная устойчивость в общении, доминантность в общении). Лишь показатели уровня развития невербальной компетентности в общении у большинства педагогов ниже, чем у студентов. Студенты лучше «читают» язык жестов в общении, понимают смысл межличностного взаимодействия, в которое они вовлечены. К старшим курсам процентное соотношение между студентами и педагогами выравнивается.

Разница в сформированности представлений об уровне развития профессионально значимых личностных качеств в пользу педагогов объясняется, по видимому, включенностью последних в профессиональную деятельность, которая, в свою очередь, способствует более быстрому развитию педагогического сознания.

Сравнительный анализ результатов тестирования студентов и педагогов свидетельствует о необходимости включения первых в деятельность по педагогическому регулированию взаимодействия детей для более динамичного развития профессионально значимых личностных качеств будущих воспитателей (педагогическая практика, психолого-педагогические тренинги).

Итак, сравнение особенностей профессиональной готовности к регулированию взаимодействия детей позволило нам раскрыть ее специфику у педагогов и студентов. Эта специфика выражается как в содержании готовности, так и в динамике ее развития. Учет выявленных особенностей процесса развития профессиональной готовности стал для нас одним из ведущих принципов построения подготовки студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей со сверстниками.

Библиографический список

1. Белкина В.Н. Структура профессиональной готовности педагога дошкольного образования к регулированию взаимодействия детей // Костромской педагогический вестник. 2000. №2. С.51-57.
2. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: МГУ, 1982. 199с.
3. Кашницкий В.И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: Автореф. дис... канд. пед. наук. Кострома, 1995. 17с.

4. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики. Л.: ЛГУ, 1972. 327с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192с.
6. Панько Е.А. Психология труда воспитателя. Минск: Высшая школа, 1992. 207с.
7. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М.: Изд-во МГУ, 1989. 216с.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 423с.
9. Семушина Л.Г. Определение профессиональных умений // Дошкольное воспитание. 1980. №11. С.61-65.
10. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие. М.: Школа-Пресс, 1998. 512с.