КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Шатрова С. А. Педагогическая технология подготовки дошкольных педагогов // Концепт. – 2014. – № 08 (август). – ART 14208. – 0,6 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14208.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

ART 14208 **УДК 378.147**

Шатрова Светлана Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград
shatrova63@mail. ru

Педагогическая технология подготовки дошкольных педагогов

Аннотация. *Статья посвящена проблеме подготовки будущих дошкольных педагогов к реализации личностно-развивающего взаимодействия с дошкольниками группы риска, формированию коммуникативной компетентности у педагогов.*
Ключевые слова: *общение, коммуникация, коммуникативная компетентность, педагогическая технология, дети группы риска.*
Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

В настоящее время в отечественной педагогике ведется поиск инновационных средств, форм, методов и технологий, направленных на подготовку коммуникативно компетентного специалиста дошкольного профиля, активного, рефлексирующего, способного к реализации предшкольного обучения и умеющего организовывать и корректировать процесс общения с дошкольниками группы риска в современных условиях (Т. Л. Бука и М. Л. Митрофанова, Б. С. Волков и Н. В. Волкова, Е. А. Воротникова, Н. Н. Ежова, В. И. Кашницкий, М. Кипнис, М. Е. Маслова, Г. Б. Монина и Е. К. Лютова-Робертс, Н. А. Ольшанская, М. А. Панфилова, Л. А. Петровская, Г. Е. Смирнова, В. М. Целуйко, Л. В. Чернецкая, Е. В. Шаталова) [1; 2; 3].

По разным причинам в общеобразовательных дошкольных учреждениях среди нормально развивающихся сверстников оказывается большое количество детей с так называемыми «стертыми», слабо выраженными формами нарушений. Такие дети не получают специальной помощи, но испытывают различные трудности, в том числе и в процессе общения, составляя своеобразную «группу риска» [4].

В сфере общения такие дети обнаруживают значительные отставания: сниженная инициативность, бедность арсенала средств общения. Средства общения у воспитанников и учеников группы риска, как правило, не соответствуют мотивам и потребностям: экспрессивно-мимические средства общения также достаточно бедны и однообразны [5].

Дефицит общения мешает детям своевременно овладевать речью: ослабляет коммуникативную, планирующую и знаковую функции речи, влияет на готовность к обучению в школе.

В условиях массового неблагополучия в психофизическом развитии детей дошкольного возраста, а также в связи с реализацией права всех детей на обучение и воспитание в образовательных учреждениях общего назначения становится совершенно очевидной необходимость обеспечения подготовки педагога дошкольного образования к участию в коррекционной психолого-педагогической деятельности (по мнению Г. Ф. Кумариной, У. В. Ульенковой, В. И. Селиверстова, Е. Б. Агеевой, Е. И. Поповой, Г. Г. Мисаренко и др.) [6].

Технология подготовки студентов к процессу общения с детьми группы риска рассматривается нами в качестве разновидности процесса профессиональной деятельности, которая представляет совокупность методов, приемов и способов подготовки к коррекционно-развивающей деятельности и направлена на решение многообразных педагогических задач.

ART 14208 **УДК 378.147**

Коммуникативная компетентность является условием организации помогающего общения (К. Роджерс), исключающего разного рода психологические и педагогические манипуляции. Это прежде всего соответствие коммуникативного поведения данной ситуации и его эффективность (Spitzberg) [7].

Коммуникативная компетентность рассматривается нами как профессионально-личностное качество будущего педагога, проявляющееся в его способности к сознательному и эффективному построению педагогического общения с дошкольниками группы риска.

Особое значение для коммуникативной компетентности имеет анализ состава тех внутренних составляющих, компонентов коммуникативной деятельности, которые используются при ориентировке в коммуникативных, обеспечивающих адекватный анализ и интерпретацию ситуации – это является первоочередной задачей диагностики коммуникативной компетентности. Наиболее полную классификацию компонентов коммуникативной компетентности дали В. К. Кашницкий, Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова [8]:

1. *Базовый компонент:* наличие у будущего педагога потребности общения с детьми, ощущение эмоционального благополучия на всех этапах общения, наличие эмпатии, положительной установки на другого человека, открытости. На определение этого компонента нами были предложены: тест 1 «Уровень общительности» (автор В. Ф. Ряховский), тест 2 «Изучение эмпатии» (автор М. В. Мишаткина).
2. Содержательный компонент: умения собственно речевого общения будущего педагога: компоненты техники, личностные факторы (стиль общения, ценностные ориентации); наличие коммуникативной наблюдательности, коммуникативной рефлексии и способности предварительно планировать в уме профессиональную коммуникативную деятельность; умения оценивать успешность результатов прошедшей коммуникации; степень ее значимости; самоопределение коммуникативной ситуации: определение необходимости своего участия в коммуникации, ее цели. На определение компонента были предложены: тест 3 «Ваш стиль общения» (автор Л. В. Чернецкая), тест 4 «Техника общения» (автор Н. Д. Творогова) [9; 10].
3. *Операциональный компонент:* умение будущего педагога устанавливать контакт, выяснять и уточнять смысл высказываний, делать выводы и подводить итоги обсуждения, заявлять свою позицию, формулировать точку зрения, определять намерения говорящего, его основания; наличие умений слушать, оценивать высказывания, контролировать ход процесса общения и эффективно психологически воздействовать на партнеров. На его выявление предлагались: тест 5 «Умеете ли вы слушать?» (автор А. В. Батаршев), тест 6 «Понимаете ли вы язык мимики и жестов?» (автор В. Д. Коновалова), тест 7 «Оценка самоконтроля в общении» (автор М. Снайдер).
4. *Проектировочный компонент:* умение будущего педагога выстраивать стратегию коммуникации: выбирать жанр, речевое поведение, коммуникативную технику, соответствующую прогнозу.
5. *Коррекционный компонент:* корректировка будущим педагогом процесса коммуникации: переформулировать, интерпретировать. Изменять свою роль и речевое амплуа в ходе коммуникации.

При проектировании и организации педагогической технологии мы ориентировались на ряд общепедагогических положений, соблюдение которых является обязательным психолого-педагогическим условием ее проведения и определяет ее эффективность:

– организация образовательного процесса, способствующего формированию коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе общения с дошколь-

никами группы риска, возможна только в рамках педагогического процесса, оптимально включенного в структуру учебно-воспитательного процесса высшей школы;

– эффективность разработанного педагогического процесса достигается благодаря функционированию управляемой системы, реально, а не формально организованной по принципу субъект-субъектных отношений, согласно которому и студенты, и преподаватели являются активными участниками педагогического процесса.

В нашей работе были выделены следующие этапы формирующего эксперимента: 1-й этап – информационно-поисковый; 2-й этап – регулятивно-деятельностный; 3-й этап – деятельностно-творческий [11].

На каждом этапе были разработаны различные комплексы.

На информационно-поисковом – у будущих педагогов формируются базовый, содержательный и операциональный компоненты коммуникативной компетентности: развивается потребность в общении, формируются наличие эмпатии и коммуникативной наблюдательности, техника общения, умение строить процесс общения и контролировать его течение. Занятия включали в себя следующие методы:

– беседы, изучение характеристик коммуникативной компетентности, встреча-знакомство, включение объекта и субъекта восприятия в совместную деятельность [Полуянов, 1983; Поляков, 1974];
– аутотренинг;
– коммуникативные тренинги;
– метод обмена мнениями [Мудрик, 1983].

Учитывая, что профессиональное взаимодействие автора с будущими педагогами на этом этапе только началось, то неизбежно возникают определенные проблемы, барьеры в виде непонимания, нежелания устанавливать договорные отношения и даже конфликтные ситуации. Условное название – «брейк-тайм», принято время, в течение которого можно обратиться за помощью к преподавателю, попытаться продумать наиболее уместный в данном случае вариант разрешения конфликтной ситуации, используя элементы аутотренинга, эмоционально выровнять свое состояние, настроившись на позитивное продолжение работы.

Задача аутотренинга – формирование умения управлять вегетативными функциями: дыханием, пульсом, дрожью в теле (в стрессовых ситуациях), повышение эмоциональной устойчивости личности педагога. Проводятся следующие упражнения [12]:

– на выявление мышечных зажимов;
– развитие навыков произвольного внимания и сосредоточенности.

Использовался коммуникативный тренинг. Его цель – научить будущих педагогов раскрепощению, возможности «снять» привычную ролевую маску педагога, стать на позицию другого человека, понять ее, переходить из одной позиции на другую, быть открытыми к воздействию другого человека, подвергать сомнению сложившиеся стереотипы профессионального общения. Тренинг состоит из упражнений, направленных:

– на знакомство и введение в группу;
– объединение и раскрепощение («Скажи другому комплимент», «Продолжение фразы», «Продолжи фигуру» и др.);
– развитие навыков слушания [13];
– невербальные навыки («Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем» и др.);
– развитие эмпатии [14];
– развитие психической наблюдательности (социальной перцепции и эмпатии) [15];
– релаксацию;

– технику и логику речи, ее выразительность и эмоциональность;

– определение и уточнение системы общения;

– развитие эмоционально-экспрессивного компонента поведения педагога (К. С. Станиславский).

На регулятивно-деятельностном этапе формирующего эксперимента будущих педагогов знакомят с психологическими особенностями дошкольников группы риска, способами диагностирования таких детей; обучают выстраиванию стратегии коммуникации: выбору жанра, речевого поведения, коммуникативной техники, соответствующей прогнозу, корректировке процесса коммуникации, т. е. изменению своей роли и речевого амплуа в ходе коммуникации. На таких занятиях применялись следующие методы:

– коммуникативные тренинговые упражнения, направленные на формирование коммуникативной компетентности;

– изучение психологических и речевых особенностей дошкольников группы риска;

– включение в диагностическую деятельность, требующую применения знаний о дошкольниках группы риска;

– решение студентами смоделированных проблемно-речевых ситуаций;

– метод критического мышления при знакомстве с ситуациями и педагогическими задачами процесса общения педагогов с дошкольниками.

Тренинговые коммуникативные упражнения второго регулятивно-деятельностного этапа включали следующие направления:

– на развитие эмоционально-экспрессивного компонента поведения педагога;

– технику и логику речи, ее выразительность и эмоциональность;

– определение и уточнение системы общения;

– развитие гибкости поведения в общении;

– ориентацию в коммуникативной ситуации [16];

– выявление индивидуальных особенностей будущих педагогов в педагогическом общении (автор А. А. Леонтьев), стиля общения;

– развитие педагогического воображения, интуиции, навыков педагогической импровизации в общении.

В подготовке будущих педагогов к реальному процессу общения с дошкольниками группы риска автором применялись семинарско-практические и лабораторные занятия, где теоретические знания, полученные на лекциях и в процессе самостоятельной работы, имели практическое подтверждение, где совершенствовались различные компонентно-уровневые показатели коммуникативной компетентности.

Каждое занятие адаптировано к будущим педагогам различных уровней профессионального и личностного развития, сформированности коммуникативной компетентности для предстоящего общения с дошкольниками группы риска. Занятия начинались с актуализации имеющихся у будущих педагогов знаний. Далее проводились дискуссии на различные теоретические вопросы. Затем будущих педагогов делили на подгруппы.

Работа в форме группового коммуникативного тренинга, предложенного автором, включала действия микрогрупп будущих педагогов по решению коммуникативных задач:

– вначале было индивидуально-групповое обсуждение проблемы;

– затем межгрупповой анализ и рефлексия;

– отмечались теоретические ошибки, неточности, предлагались альтернативы.

Включение будущих педагогов в ситуативное общение осуществлялось при помощи вопросов.

На этом этапе будущие педагоги были ознакомлены с психологическими особенностями дошкольников группы риска: часть материала предлагалась в виде лекций, другая – для самостоятельного ознакомления при работе с научной литературой.

Для выявления дошкольников группы риска автором были предложены следующие диагностические методики, которые будущие педагоги изучали и в дальнейшем применяли на лабораторных занятиях психолого-педагогического практикума.

В подгруппах давались задания – с использованием первоисточников познакомиться с психолого-педагогическими особенностями дошкольников группы риска и методами их диагностирования, в течение 30 минут подгруппа обсуждала имеющийся материал. После один из членов группы рассказывал о выполненной работе. Поочередно заслушивались ответы представителей подгрупп, вырисовывалась целостная картина, раскрывающая этот вопрос. Автор вместе с будущими педагогами выделял основные причины трудностей у дошкольников группы риска в овладении речью и коммуникативными умениями для общения, связанные с пониженной обучаемостью, выраженной замедленным формированием соответствующих возрасту элементов учебной деятельности и речевой готовности к общению. Эффективным являлся прием *видеозаписи,* где видно, как воспитатель детского сада (или будущий педагог) строит процесс общения с проблемным ребенком. Цель этого приема – оценить уровень сформированности коммуникативной компетентности у педагога и речи у дошкольника, умение найти психолого-педагогические особенности, характеризующие дошкольника группы риска. Рефлексивный анализ профессиональных действий педагога в процессе общения с дошкольником группы риска оказался эффективным для совершенствования дальнейшей работы в данном направлении, для коррекции профессионального общения с дошкольниками этой категории.

Помимо наработанного на первом этапе эксперимента материала в учебный процесс были включены проблемно-речевые ситуации педагогов с детьми, типичные для педагогической деятельности в дошкольных образовательных учреждениях. «Проблема» – задача, требующая решения, исследования. Знания, полученные в результате решения учебных проблемно-речевых ситуаций, – это собственные знания, потому что они приобретены при своеобразном соучастии в коллективном решении появившихся проблем, при проживании соответствующих ролей, при параллельном выдвижении будущими педагогами собственных вариантов решения проблемы.

Необходимо отметить, что применение активных методов обучения, таких как анализ проблемных педагогических ситуаций, демонстрация видеозаписей и ее педагогическое комментирование, не только способствовало формированию у будущих педагогов черт творческой личности и поддержанию интереса к изученным проблемам, но и помогало им лучше представлять и осознавать реальные возможности педагогики и психологии в решении учебно-педагогических задач.

В процессе экспериментальной работы использовались следующие виды учебных проблемно-речевых ситуаций: *ситуация-упражнение, ситуация-иллюстрация, ситуация-проблема, ситуация-оценка* (авторов Ю. В. Касаткиной, Н. В. Клюевой, М. И. Чистяковой, М. В. Корепановой) [17; 18].

1. Ситуация-упражнение предусматривает применение уже принятых ранее положений и предполагает очевидные и бесспорные решения поставленных жизненных проблем. Такие ситуации носят тренировочный характер и используются на втором этапе эксперимента, они помогают приобрести опыт решения педагогических задач в процессе общения будущих педагогов с дошкольниками группы риска. Использовалось владение будущими педагогами техникой общения, соответствующей их прогнозу.

Шатрова С. А. Педагогическая технология подготовки дошкольных педагогов // Концепт. – 2014. – № 08 (август). – ART 14208. – 0,6 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14208.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.
ART 14208 УДК 378.147

2. *Ситуация-иллюстрация* поясняет какую-либо учебную речевую ситуацию, относящуюся к определенной теме (деятельность, отношения, поведение).

Решение педагогических задач содействует развитию у будущих педагогов умений и навыков, соответствующих основным структурным компонентам педагогической деятельности. Педагогическая задача – это результат осознания субъектом воспитания в педагогической ситуации общения необходимости выполнения профессиональных действий и принятия их к исполнению. Использование педагогических задач в учебном процессе высшей школы предполагает и своевременный учет, и устранение тех трудностей, которые возникают у будущих педагогов при решении педагогических задач и анализе педагогических ситуаций общения с дошкольниками группы риска. В процессе анализа ситуаций формировалось не только понимание проблем и путей их решения, но и личностное отношение будущих педагогов к этим проблемам, их оценка.

Вслед за В. А. Сластениным мы считаем, что решению педагогических задач надо обучать специально, обращая внимание на вооружение студентов технологией выполнения действий.

Анализ педагогических ситуаций – один из методов решения педагогических задач, которые связаны с формированием у будущих педагогов аналитических умений.

Решение педагогических задач и подбор необходимых методов коррекции процесса общения с дошкольниками группы риска содействуют повышению уровня коммуникативной компетентности у будущих педагогов.

3. *Ситуация-проблема* представляет собой определенное сочетание фактов социальной жизни. Задается проблемно-речевая ситуация, которая имела положительные или отрицательные последствия. Выделяется проблема, подбираются ее решения. Проблемная ситуация со всей своей предметной неоднозначностью и противоречивостью создает условия для свободного осознанного выбора, через который происходит познание действительности.

Задания

1. Выделите проблему.
2. Назовите возможные причины такого поведения. Как доказать, что предположительная причина имеет место?
3. Предложите эффективную, с вашей точки зрения, модель проблемно-речевой ситуации педагога с дошкольником группы риска.

Помимо заданий мы предлагали будущим педагогам разработать меры помощи такому дошкольнику в процессе общения с ним:

1) подбадривать ребенка, помогая преодолевать неуверенность, показать свое положительное отношение к высказываниям ребенка, задавать побудительные вопросы: «Понравилось ли?..», «Ты хочешь узнать?..»;

2) задавать прямые вопросы: «Это?..», «Почему ты так думаешь?»;

3) выполнять задание вместе с ребенком, рассуждать, как это делается. Вместе брать предмет и выделять его существенные признаки и детали и т. д.

Такая дозированная помощь занимает особое место и является необходимым условием успешного обучения детей группы риска. Таким образом, трудности, возникающие у ребенка в процессе общения, оказываются преодоленными, а поставленная цель в итоге достигнута.

Завершались занятия анализом и оцениванием работы будущих педагогов автором и самоанализом, что является хорошим стимулом для совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов к реальному процессу общения с дошкольниками группы риска и развития профессиональной рефлексии.

Шатрова С. А. Педагогическая технология подготовки дошкольных педагогов // Концепт. – 2014. – № 08 (август). – ART 14208. – 0,6 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14208.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.
ART 14208 УДК 378.147

4. Ситуация-оценка описывает проблемно-речевую ситуацию, выход из которой в определенном смысле уже найден. Будущие педагоги проводят критический анализ ранее принятых решений педагога, дается мотивированное заключение по поводу происходяшего события. Коллективное обсуждение вариантов решения одной и той же проблемно-речевой ситуации существенно обогащает опыт будущих педагогов: каждый из них имеет возможность ознакомиться с вариантами решения одной и той же проблемы, послушать оценки других, сравнить с собственным вариантом.

На регулятивно-деятельностном этапе будущие педагоги затруднялись в самостоятельном применении специальных знаний при решении конкретных задач; хотя в их наборе имеются способы решения, но они не всегда умеют применить эти решения к соответствующей заданной ситуации. Наиболее типичные трудности, возникающие у будущих педагогов: неумение обосновывать решение педагогических задач; неумение кратко, целенаправленно, последовательно и аргументированно излагать ответ на вопрос задачи. Будущие педагоги способны прогнозировать и проектировать педагогические действия, но они, как правило, являются конкретными; в ряде ситуаций проявляется творчество, но всегда аргументированно; некоторые будущие педагоги выполняют задания.

Будущие педагоги затрудняются в выявлении причин переживаний и поступков детей группы риска, не всегда соотносят эти причины с типическими особенностями данной категории детей, хотя общение с детьми пытаются строить так, чтобы каждому создавалась возможность почувствовать успех, свою значимость. Положительные оценки детей являются доминирующими. Будущие педагоги начинают проявлять умения управлять своим речевым поведением и эмоциональным настроем.

На последнем деятельностно-творческом этапе закреплялись полученные результаты, будущих педагогов включали в активный процесс профессионального общения. Использовали следующие методы:

– коммуникативные упражнения для коррекции навыков коммуникативной компетентности;

– метод критического мышления в решении коммуникативных и педагогических задач в процессе общения с дошкольниками группы риска;

– включение будущих педагогов в активный процесс общения;

– создание «запрограммированных» речевых ситуаций с дошкольниками группы риска, т. е. моделирование речевых ситуаций;

– ролевые игры [Мудрик, 1983; Ткаченко, 1983], включая их различные модификации: игры-фантазирования [Аникеева, 1974], игры-экспромты, игры-импровизации;

– включение будущих педагогов в решение проблемно-речевых ситуаций, возникающих во время психолого-педагогического практикума.

Все эти методы отражают особенности профессионального общения будущих специалистов дошкольного профиля.

На третьем, заключительном этапе формирующего эксперимента были предложены коммуникативные упражнения на коррекцию навыков коммуникативной компетентности будущих педагогов – студентов выпускных курсов педагогического вуза [19]:

– изменение аудиовизуальной среды;

– изменение двигательно-пространственных и вокальных стереотипов;

– изменение шаблонов поведения группы («Проход сквозь группу», «Свое пространство», «Почетный гость» и т. д.);

– театрализация дискуссии.

Шатрова С. А. Педагогическая технология подготовки дошкольных педагогов // Концепт. – 2014. – № 08 (август). – ART 14208. – 0,6 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14208.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

ART 14208 **УДК 378.147**

Моделирование проблемно-речевых ситуаций будущими педагогами, в отличие от обучения готовым решениям, основано на групповом решении коммуникативных и личностных проблем. Именно в процессе их построения, обсуждения, проигрывания обучение становится личностно значимым и коррекционно-развивающим. Принятие каждого ребенка с ориентацией на его положительные качества, верой в возможности проявить и раскрыть себя в той или иной речевой ситуации, принятие его интересов, желаний, целей, их расширение, коррекция процесса общения достигаются тогда, когда педагог обращает детей к их собственному опыту, собственному «Я». Необходимо организовать общение без принуждения.

Будущими педагогами были апробированы следующие игры, способствующие развитию коммуникативных умений у дошкольников группы риска: «Продолжи предложение», «Скажи наоборот», «Назови пропущенное слово», «Когда это бывает?» и др. Задания в играх индивидуализированы, рассчитаны на детей с различными уровнями развития коммуникативных умений и психолого-педагогических особенностей. Выполнение посильного задания вселяет в ребенка уверенность в себе, активизирует его на более сложное задание. Использовался прием подключения ребенка к личному опыту педагога, к его «Я», когда опыт ребенка недостаточен. Будущие педагоги высказывали свое мнение по поводу возникшей проблемы с позиции «Я-сообщение» («Я тоже всегда боюсь…», «Мне тоже не нравится…»). Этим приемом будущие педагоги оказывают позитивное воздействие на самооценку ребенка, стимулируют его стремление к успехам в речевых ситуациях, оказывают развивающее действие на его личность.

Следующим методом были ролевые игры – это исполнение инсценированных задач по общению с введением элементов педагогической деятельности в условиях, приближенных к действительности. Упражнения создаются самими участниками, исполняются, а затем обсуждаются коммуникативные задачи общения. Выделяются правила эффективного профессионального общения.

При участии в ролевом тренинге будущие педагоги в парах разыгрывали коммуникативные ситуации, остальные участники определяли ролевую позицию каждого участника этой ситуации. Обсуждали, спорили, доказывали свое мнение, давали оценки, делали выводы.

К числу активных методов обучения, хорошо зарекомендовавших себя в нашем исследовании, мы отнесли метод *ситуативно-ролевой игры.* Отличительной особенностью этого метода является импровизированное разыгрывание участниками учебного процесса заданной проблемной ситуации. Данный метод дает возможность участникам практически отрабатывать и закреплять формы поведения и приемы коррекционно-развивающей работы в общении с детьми группы риска.

Главное и определяющее педагогическое условие подготовки будущих педагогов к ролевой игре – *личностная и профессиональная готовность педагога к использованию ролевых игр.*

Вторым педагогическим условием было *создание в любой ролевой игре психологической положительной атмосферы.*

Третьим педагогическим условием эффективной подготовки к ролевым играм являлось *включение будущих педагогов в парную, индивидуальную и фронтальную ситуации естественного речевого общения с дошкольниками группы риска.*

Четвертое условие – *стиль педагогической деятельности преподавателя,* то есть устойчивая система способов, приемов, проявляющихся в разных условиях ее осуществления.

Будущие педагоги совместно с автором проигрывали свое поведение в конкретной проблемно-речевой ситуации с разных позиций – соперничества, доминирования, подчинения, уступки, опеки, принуждения.

Оценка реализации содержания педагогического процесса осуществлялась на основании диагностики достижения заявленных требований в виде совокупности компонентов коммуникативной компетентности (базового, содержательного, операционального, проектировочного и коррекционного) по окончании каждого из этапов.

Результаты, полученные в ходе эксперимента, показали, что в экспериментальной группе наблюдается явная положительная динамика уровня сформированности коммуникативной компетентности будущих педагогов для общения с дошкольниками группы риска.

Таким образом, нами выстроен целесообразный и научно обоснованный образовательный процесс формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузовском образовании, позволяющий в дальнейшей реальной практике применять накопленный опыт в самостоятельной коммуникативной деятельности будущего педагога.

Ссылки на источники

1. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколов О. В. Компетентностный подход в образовании. проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособие. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
2. Развитие личности ребенка в социокультурном пространстве: коллективная монография // Щатрова С. А. Современные технологии подготовки воспитателей к реализации личностно-развивающего взаимодействия с детьми группы риска. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. – Гл. 10. – С. 255–270.
3. Чернецкая Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 256 с.
4. Шатрова С. А. Особое общение с особыми детьми : Special dialogue with special children // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – 2013. – № 5(25). – С. 75–78.
5. Там же.
6. Развитие личности ребенка в социокультурном пространстве.
7. Шатрова С. А. Особое общение с особыми детьми : Special dialogue with special children.
8. Корепанова М. В. Развитие педагогического творческого потенциала студентов в процессе решения ими коммуникативных задач: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Волгоград, 1994. – 33 с.
9. Чернецкая Л. В. Указ. соч.
10. Шатрова С. А. Формирование коммуникативной компетентности у будущих педагогов (на примере работы с дошкольниками группы риска): дис.… канд. пед. наук. – Волгоград, 2010. – 190 с.
11. Там же.
12. Целуйко В. М. Психологические основы педагогического общения: [пособие для студентов и педагогов]. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 295 с.
13. Чернецкая Л. В. Указ. соч.
14. Там же.
15. Целуйко В. М. Указ. соч.
16. Там же.
17. Клюева Н. В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению. – Ярославль: Изд-во Академия развития, 1996. – 240 с.
18. Корепанова М. В. Указ. соч.
19. Целуйко В. М. Указ. соч.

КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Шатрова С. А. Педагогическая технология подготовки дошкольных педагогов // Концепт. – 2014. – № 08 (август). – ART 14208. – 0,6 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14208.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

ISSN 2304-120X

ART 14208 **УДК 378.147**

Svetlana Shatrova,
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of pedagogics of preschool education, Volgograd State Social-Pedagogical University, Volgograd
shatrova63@mail. ru

Pedagogical technology of preschool teachers training

Abstract. The article is devoted to a problem of training of future preschool teachers for realization the personal developing interaction with preschool children of risk group, formation of teachers' communicative competence.

Key words: communication, communication, communicative competence, pedagogical technology, children of group of risk.

References

1. Ivanov, D.A., Mitrofanov K.G. & Sokolov O.V. (2003) *Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii. problemy, ponjatija, instrumentarij: ucheb.-metod. posobie*, APK i PRO, Moscow, 101 p. (in Russian).
2. (2010) "Razvitie lichnosti rebenka v sociokul'turnom prostranstve: kollektivnaja monografija", in Shhatrova, S.A. *Sovremennye tehnologii podgotovki vospitatelej k realizacii lichnostno-razvivajushhego vzaimodejstvija s det'mi gruppy riska*, Izd-vo VGPU "Peremena", Volgograd, gl. 10, pp. 255–270 (in Russian).
3. Cherneckaja, L.V. (2005) *Razvitie kommunikativnyh sposobnostej u doshkol'nikov: prakticheskoe rukovodstvo dlja pedagogov i psihologov doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij*, Feniks, Rostov n/D., 256 p. (in Russian).
4. Shatrova, S.A. (2013) "Osoboe obshhenie s osobymi det'mi : Special dialogue with special children", *Jelektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal VGSPU "Grani poznanija",* № 5(25), pp. 75–78 (in Russian).
5. Ibid.
6. *Razvitie lichnosti rebenka v sociokul'turnom prostranstve*.
7. Shatrova, S.A. (2013) "Osoboe obshhenie s osobymi det'mi : Special dialogue with special children".
8. Korepanova, M.V. (1994) *Razvitie pedagogicheskogo tvorcheskogo potenciala studentov v processe reshenija imi kommunikativnyh zadach: avtoref. dis. … kand. ped. nauk*, Volgograd, 33 p. (in Russian).
9. Cherneckaja, L.V. (2005) Op. cit.
10. Shatrova, S.A. (2010) *Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti u budushhih pedagogov (na primere raboty s doshkol'nikami gruppy riska): dis…. kand. ped. nauk*, Volgograd, 190 p. (in Russian).
11. Ibid.
12. Celujko, V.M. (2007) *Psihologicheskie osnovy pedagogicheskogo obshhenija: [posobie dlja studentov i pedagogov]*, Gumanit. izd. centr VLADOS, Moscow, 295 p. (in Russian).
13. Cherneckaja, L.V. (2005) Op. cit.
14. Ibid.
15. Celujko, V.M. (2007) Op. cit.
16. Ibid.
17. Kljueva, N.V. & Kasatkina, Ju.V. (1996) *Uchim detej obshheniju*, Izd-vo Akademija razvitija, Jaroslavl', 240 p. (in Russian).
18. Korepanova, M.V. (1994) Op. cit.
19. Celujko, V.M. (2007) Op. cit.

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»