

С.А. ШАТРОВА
(Волгоград)

ОСОБОЕ ОБЩЕНИЕ С ОСОБЫМИ ДЕТЬМИ

Освещена проблема формирования у будущих дошкольных педагогов коммуникативной компетентности как части профессиональной, направленной на общение с дошкольниками группы риска и являющейся особым видом педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, общение, дети группы риска, проблемно-речевые ситуации.

Как правило, 4–5-летние дети уже достаточно уверенно вступают в контакты с другими детьми и взрослыми, могут чувствовать себя свободно и уверенно, общаясь с ними. Они осознают свои возможности, а также пытаются самостоятельно проверять их. При нормальном развитии коммуникативной сферы дети, как правило, удовлетворены собой, уверены в своих силах. При этом они способны видеть собственные недостатки и достаточно критично относиться к ним. У ребенка, входящего в группу риска или категорию «проблемных» детей, эти качества личности не проявляются.

Опрос 300 будущих педагогов – выпускников педагогического вуза города Волгограда – свидетельствует о настороженном, а порой и негативном их отношении к детям группы риска – более 60%. Изучение профессиональной деятельности будущих педагогов позволяет констатировать трудности, возникающие из-за недостаточной профессиональной подготовки (в том числе недостаток практических и теоретических знаний) – 61,1%; низкой мотивационной готовности – 16,7%; отсутствия достаточного количества литературы по данной проблеме – 22,2%. Большинство будущих педагогов (свыше 60%) имеют трудности в выборе адекватной техники коммуникативного взаимодействия, и только 10% из всех опрошенных понимают необходимость организации процесса общения с детьми группы риска [8]. По мнению В.И. Селиверстова, студенты не всегда готовы к встрече с «проблемными» детьми.

В то же время анализ государственных стандартов педагогических вузов подготовки специалистов дошкольного образовательного и коррекционного профилей показал, что студенты изучают психолого-педагогические особенности дошкольников в норме и патологии, куда нельзя отнести детей группы риска. Без внимания остались также вопросы разработки и реализации целостной системы формирования профессиональных коммуникативных знаний и умений, необходимых для достижения коммуникативной компетентности будущими дошкольными педагогами и в дальнейшем – успеха в их педагогической деятельности.

Необходимость нашей работы связана с минимальными знаниями будущих педагогов (как показали результаты тестирования на констатирующем этапе) сущности, особенностей, методик общения и типологии отношений в профессиональной сфере, способов предотвращения или разрешения различных ситуаций, без чего невозможно формирование как компетентности будущего педагога в профессиональном взаимодействии, так и отдельных его компетенций. Коммуникативная компетентность является частью профессиональной компетентности педагога (следовательно, должна стать целью профессиональной подготовки будущего специалиста) и предполагает богатый поведенческий репертуар, гибкость и адаптивность в выборе средств общения и психологической дистанции с учетом потребностей и индивидуальных особенностей партнеров. Коммуникативная компетентность является условием организации *помогающего общения* с детьми (К. Роджерс). Организация обучения в проектируемом нами педагогическом процессе вуза осуществлялась при соблюдении следующих условий.

1. Формирование коммуникативной компетентности происходило в процессе общения. При этом процесс обучения должен представлять собой модель реального коммуникативного процесса, направленного на проявление всех компонентов коммуникативной компетентности. Организация учебной деятельности в малых группах.

2. Цели достижения коммуникативной компетентности должны быть:

- спроектированными по компонентам коммуникативной компетентности: базовому, содержательному, операциональному, проектировочному и коррекционному;
- определены на основе трех этапов формирования: информационно-поискового, регулятивно-деятельностного и деятельностно-творческого;
- дифференцированы по уровням сформированности коммуникативной компетентности и готовности к предстоящему общению с дошкольниками группы риска.

3. Использование метода моделирования и анализа проблемно-речевых ситуаций. Суть его состоит в том, что студентам предлагают осмыслить реальную коммуникативную ситуацию, описать ее, одновременно не только отражая какую-либо коммуникативную проблему, но и актуализируя определенный комплекс полученных знаний.

4. Применение метода развития критического мышления в процессе общения. Этот метод направлен на развитие творческого потенциала будущего педагога, умений сотрудничать и работать в группе, самостоятельно систематизировать информацию, решать учебные проблемы, корректировать коммуникативный процесс.

5. Контролирование и оценка результатов формирования коммуникативной компетентности у будущих педагогов, направленной на общение с дошкольниками группы риска: а) контроль педагогом результатов формирования коммуникативной компетентности с помощью тестов, анкет, наблюдений; б) контроль педагога за способностями коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе моделирования речевых ситуаций; в) контроль студентами результатов сформированности коммуникативной компетентности в предстоящем общении с дошкольниками группы риска при создании моделей речевых ситуаций.

Педагогический процесс формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов, направленный на общение с дошкольниками группы риска, представляет собой ряд последовательных этапов, включающих в себя определенные средства.

На первом (информационно-поисковом) этапе проводятся беседы, изучаются характеристики компонентов коммуникативной компетентности, организуются встреча-знакомство, включение объекта и субъекта восприятия в совместную деятельность; аутотренинг; коммуникативные тренинги; реализуется метод обмена мнениями (авторы В.М. Целуйко, Л.В. Чернецкая, К.С. Станиславский) [6; 7].

На втором (регулятивно-деятельностном) этапе проводятся коммуникативные тренинговые упражнения, направленные на формирование коммуникативной компетентности; изучаются психологические и речевые особенности дошкольников группы риска; происходит включение в диагностическую деятельность, требующую применения знаний о дошкольниках группы риска; решаются специально смоделированные проблемно-речевые ситуации общения педагога с дошкольниками группы риска; реализуется метод критического мышления при решении проблемно-речевых ситуаций и коммуникативных задач процесса общения (авторы В.М. Целуйко, А.А. Леонтьев, Н.Н. Ежова, Г.Б. Моница, Е.К. Лютова-Робертс, М.Н. Митрофанова) [1; 4–7].

В подготовке будущих педагогов к реальному процессу общения с дошкольниками группы риска проводились семинарско-практические и лабораторные занятия, где теоретические знания, полученные на лекциях и в процессе самостоятельной работы, имели практическое подтверждение, совершенствовались различные компонентно-уровневые показатели коммуникативной компетентности. Работа в форме группового коммуникативного тренинга, предложенного нами, включала действия микрогрупп будущих педагогов по решению коммуникативных задач: индивидуально-групповое обсуждение проблемы; межгрупповой анализ и рефлексия; отмечались теоретические ошибки, неточности, предлагались альтернативы.

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 мы

предложили следующие диагностические методики, которые будущие педагоги изучали и в дальнейшем применяли на лабораторных занятиях психолого-педагогического практикума:

1) проектную методику «Рисунок группы» (автор – Р. Жиль) – в каждой из групп было выявлено от 3 до 5 детей дошкольного возраста с проблемами личностных взаимоотношений в группе со сверстниками и педагогами;

2) анкету для родителей, которая помогла бы выяснить отношения в диаде «родители – ребенок» (автор – С.А. Шатрова) [8] – данные этих анкет подтвердили, что выявленные тестом «Рисунок группы» дети имеют проблемы и в семье;

3) оценку особенностей развития ребенка дошкольного возраста (автор – М.М. Семаго).

Эффективным стал прием *видеозаписи*, на которой воспитатель детского сада строит процесс общения с проблемным ребенком. Цель этого приема – оценить уровень сформированности коммуникативной компетентности у педагога и речи у дошкольника, умения 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.

В учебный процесс были включены проблемно-речевые ситуации педагогов с детьми, типичные для педагогической деятельности в дошкольных образовательных учреждениях. Важным приемом осмысления учебных проблемно-речевых ситуаций будущими педагогами является обращение к зрительному образу (иллюстрация, схема, рисунок, символический знак, пантомимическое изображение предмета разговора, модель произошедшего с использованием ролевого взаимодействия). Этот вид работы основан на свободном выборе решений учебных проблемно-речевых ситуаций общения педагога с ребенком группы риска.

В процессе экспериментальной работы использовались следующие виды учебных проблемно-речевых ситуаций: 1) ситуация-упражнение; 2) ситуация-иллюстрация; 3) ситуация-проблема; 4) ситуация-оценка (авторы – Ю.В. Касаткина, Н.В. Ключева, М.И. Чистякова, М.В. Корепанова) [2; 3]. *Ситуация-упражнение* предусматривает применение уже принятых ранее положений и предполагает очевидные и бесспорные решения поставленных жизненных проблем. *Ситуация-иллюстрация* поясняет какую-либо учебную речевую ситуацию, относящуюся к определенной теме (деятельность, отношения, поведение). Решение педагогических задач в таких ситуациях содействует развитию у будущих педагогов умений и навыков, соответствующих основным структурным компонентам педагогической деятельности. В процессе анализа ситуаций формировалось не только понимание проблем и путей их решения, но и личностное отношение будущих педагогов к этим проблемам, их оценка. *Ситуация-проблема* представляет собой определенное сочетание фактов социальной жизни. Задается проблемно-речевая ситуация, которая имела положительные или отрицательные последствия. Выделяется проблема, находятся ее решения. Подбиралась дозированная помощь, которая является необходимым условием успешного обучения детей группы риска. *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 происходящего события.

Наиболее типичные трудности, возникающие у будущих педагогов, – это неумение обосновывать решение педагогических задач; кратко, целенаправленно, последовательно и аргументировано излагать ответ на вопрос задачи; затруднения в выявлении причин переживаний и поступков детей группы риска, неумение соотносить эти причины с типическими особенностями данной категории детей.

На третьем (деятельностно-творческом) этапе проводятся коммуникативные упражнения для коррекции навыков коммуникативной компетентности; реализуется метод критического мышления в решении коммуникативных задач в процессе проектируемого общения с дошкольниками группы риска; происходит включение выпускников в активный процесс общения с дошкольниками группы риска;

моделируются речевые ситуации с дошкольниками группы риска; используются ролевые игры, включая их различные модификации: игры-фантазирование, игры-экспромы, игры-импровизации; студенты активно включаются в решение речевых ситуаций, возникающих в ходе проведения психолого-педагогического практикума (авторы – М.В. Целуйко, А.Б. Добрович) [6].

Таким образом, мы спроектировали процесс формирования коммуникативной компетентности у будущих педагогов в вузе, являющийся особым видом педагогической деятельности, которая базируется и реализуется через логику построения этапов, что позволяет применять накопленный опыт в дальнейшей реальной практике.

Литература

1. Ежова Н.Н. Научись общаться!: Коммуникативные тренинги. 2-е изд. Ростов н/Д. : Феникс, 2006.
2. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Ярославль : Изд-во «Академия развития», 1996.
3. Корепанова М.В. Теория и практика становления и развития образа Я дошкольника : моногр. Волгоград : Перемена, 2001.
4. Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). СПб. : Изд-во «Речь», 2006.
5. Психологический тренинг в группе: игры и упражнения : учеб. пособие / авт.-сост. Т.Л. Бука, М.Л. Митрофанова. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2005.
6. Целуйко В.М. Психологические основы педагогического общения : пособие для студентов и педагогов. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007.
7. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений. Ростов н/Д. : Феникс, 2005.
8. Шатрова С.А. Формирование коммуникативной компетентности у будущих педагогов (на примере работы с дошкольниками группы риска) : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2010.



Special communication with special children

There is covered the issue of development of future preschool teachers' communicative competence at a higher school as a part of the professional one directed at communication with preschool children from the risk group and considered as a special type of pedagogic work.

Key words: professional competence, communicative competence, communication, children from the risk group, problem speech situations.