

378:37.011.3-051(082)

И60

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ
КРИВОРОЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Индивидуальный подход в подготовке
будущего учителя

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ми поступово будемо просуватися від першого до третього.

Аналіз великої кількості учнівських рішень переконливо доводить, що між об'єктивною та суб'єктивною характеристиками історичних знань існує досить стійкий зв'язок. Теоретично можливе існування 27 ступенів складності історичних знань. Але далеко не всі вони підтвердилися експериментально. З'ясувалося, що практично можуть існувати пізнавальні задачі 1, 2, 3, 10, 11, 12, 19, 20, 21, 22, 23, 24 ступенів складності. Якщо співставити складність знань з рівнями пізнавальної самостійності, необхідними для їх повноцінного засвоєння, то виявиться таке. Знання 1, 2, 3 ступенів складності потребують першого рівня пізнавальної самостійності. Досягнення другого рівня такої самостійності приводить до того, що починають засвоюватися знання 10, 11, 12, ступенів складності. Для того, щоб засвоювати знання 19, 20, 21 ступенів складності потрібно досягнення вже третього рівня пізнавальної самостійності. А четвертому рівню такої самостійності відповідають знання 22, 23, 24 ступенів складності. Привертає на себе увагу та обставина, що складність знань при переході з одного рівня пізнавальної самостійності до другого змінюється стрибками, а саме на 9 одиниць. Така залежність існує при переході від першого рівня до другого та від другого до третього. Порушується вона тільки при переході від третього рівня пізнавальної самостійності до четвертого. Та кількісного розриву в складності знань не виявлено хоча якісний стрибок безумовно має місце. Саме ця обставина дозволяє висунути припущення, що між першим та другим, а також між другим та третім рівнями пізнавальної самостійності повинна існувати репродуктивна пізнавальна діяльність школярів. Такого розриву, а значить і відповідної пізнавальної діяльності не виявлено під час лабораторного експерименту між третім та четвертим рівнями пізнавальної самостійності учнів. Слід зазначити також, що зовсім не виявлено пізнавальних задач 25, 26, 27 ступенів складності. Відповідні історичні знання опинилися навіть за межами четвертого рівня пізнавальної самостійності. Але з цього аж ніяк не випливає висновок про те, що таких історичних знань немає зовсім. Можливо вони і є але в такій формі, яка поки що нам невідома.

Потапенко О. Б.

ПРОБЛЕМА ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Объективные потребности общественного прогресса ставят перед педагогической наукой и воспитательной практикой актуальные проблемы поиска эффективного разрешения противоречий между возрастающими требованиями к гуманистическому сознанию и его реальным состоянием на современном этапе.

В философской и педагогической литературе можно встретить большое количество специальных терминов раскрывающих сущ-

ность гуманистического воспитания, основными из которых являются понятия «гуманизм» и «гуманность». В своем диссертационном исследовании, посвященном развитию гуманистических принципов в истории педагогики З. Г. Нигматов указывает, что значение слова гуманность употребляется скорее всего в смысле готовности помогать другим людям, благосклонности к ним. Тогда, как гуманизм является философской категорией и обозначает человечность, человеколюбие, высокообразованность. Анализ содержания этих двух терминов показывает, что семантические значения их многообразны: они выражают и признаки, и качество, и свойства духовного мира человека.

Гуманизм имеет множество аспектов, являясь широкой философской, этической и психолого-педагогической категорией. Однако часто гуманизм понимается лишь как нравственное качество. Такое понимание сужает его истинное признание ценности человека как личности, его права на развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека, как критерия оценки общественных отношений. И поскольку гуманизм включает в себя борьбу за освобождение человека от угнетения, создание всех политических, социальных, экономических условий для жизни и развития всех его сил и задатков, то нельзя сказать, что гуманизм воспитывается, он утверждается, формируется как идеал человеческого общества. А гуманность воспитывается, так как является совокупностью определенных нравственных качеств таких, как человеколюбие, доброта, обходительность, учтивость, воспитанность, утонченный вкус, изящество манер. Поэтому в педагогике следует употреблять выражение «воспитание гуманности», а не «воспитание гуманизма».

В связи с этим, нам представляется, что именно гуманности — комплексу качеств личности, в которых выражается отношение человека к человеку, обязан своим возникновением гуманизм. Если так, то гуманность является прообразом гуманизма, хотя по своей сути и значению последнее понятие гораздо шире первого. Гуманность, то есть человечность, в таких ее проявлениях, как соучастие, доброта, справедливость является необходимым условием существования человеческого рода в целом.

Когда же начинается история становления и развития гуманистических тенденций в практике воспитания? Отдельные исследователи утверждают, что поскольку в первобытном обществе личность еще не выделилась из животной, биологической массы, говорить о гуманистическом воспитании нелепо. Но разумная, целесообразная деятельность человека во все времена была направлена на освобождение от различного рода противоречий его развитию зависимостей. И прежде, чем гуманизм был осмыслен великими мыслителями и интерпретирован в соответствии с уровнем развития и нуждам общества, он выступил в виде практической деятельности людей.

Признавая правильной и вполне доказанной мысль о появлении идей гуманизма в родовом строе, следует всегда помнить об особенностях, сложностях и противоречиях их развития. Полное равенство членов первобытного общества, отношения дружбы

между ними, сотрудничества и взаимопомощи проявлялись лишь в пределах конкретного рода. Поэтому при характеристике и оценке способов взаимоотношений между обществом и человеком в условиях первобытно-общинного строя общепринятый термин «гуманистическое воспитание» может быть употреблен лишь с весьма большой степенью условности. Гуманизм родового строя выступает в форме непосредственно-практического, чувственно-обыденного сознания. Это был сложный процесс преодоления противоречий, в ходе которого изменялось содержание таких понятий, как дружба, благожелательность, доброта, уважение к женщине, чувство собственного достоинства и другие.

Исследования закономерностей происхождения, становления и развития педагогической концепции гуманизма является важнейшим направлением в современной педагогической науке и оно неизбежно приводит нас к народной педагогике, на основе которой и возможно такое исследование. Истоки народной педагогики лежат в осознанной необходимости поддержания общественного образа жизни, в упорядочении человеческого общения, в развитии духовного мира человека, в его потребности общественного самоутверждения над обстоятельствами жизни.

У народов всех времен, начиная в первобытного общества, имела своеобразная и специфически сложившаяся воспитательная система, своя педагогика, охватывающая все стороны подготовки детей к будущей жизни. Эта народная педагогика являлась итогом коллективной творческой мысли многих поколений, выражением интересов большинства населения; в соответствии со своими потребностями она выдвигала самые гуманные и демократические традиции.

Народные воспитательные традиции и обычаи занимают особое место среди постоянно действующих на формирование личности факторов. Они аккумулируют богатый нравственный опыт народа, обеспечивают преемственность его духовной культуры, являются важнейшим дополнением окружающей социально-педагогической среды. В народных воспитательных традициях и обычаях сконцентрирован огромный моральный опыт по регулированию поведения людей. Эти нравственные нормы функционируют и соблюдаются благодаря таким, социально-психологическим механизмам, как непререкаемый авторитет общественного мнения, внутренняя убежденность личности в необходимости и целесообразности последовать им в практическом поведении.

Идеи гуманизма пронизывают всю историю развития воспитательной практики. Так еще в родовом обществе в целях уравнивания интересов различных родов между собой возник механизм социальной регламентации взаимоотношения людей — принцип уравнительного равенства. Распределение всех продуктов производилось согласно этому принципу, что давало возможность старейшим и больным членам родовой общины поддерживать свою жизнедеятельность. Это являлось уже разительным отличием от животного мира, где, как известно, неспособный добывать себе пищу обречен на гибель.

Представление о характере распределительной справедливости может дать увиденный Ч. Дарвином во время кругосветного путе-

шествия случай. Одному из жителей Огненной Земли было подарено одеяло. Не зная, что с ним делать, абориген разрезал одеяло на мелкие кусочки и раздал всем членам племени. Не имея ни малейшего представления о частной и личной собственности, житель Огненной Земли поступил так, как диктовало ему общественное сознание племени, заложенное воспитанием. Принцип уравнительного распределения применялся первобытными людьми вполне сознательно, и мы вправе квалифицировать его как гуманистический.

Значительным моментом на пути усложнения общественных отношений и формирования человека явилось естественное распределение труда между мужчиной и женщиной. На этой основе постепенно возникают определенные правила, нравственные нормы, своеобразные обряды, обычаи, традиции. Так появились обряды посвящения, специфический воспитательный смысл которых сводился к закреплению различий и подготовке подростков к будущей роли взрослых. Руководителями обрядов посвящений были старики, которые вообще играли ведущую роль в жизни племени. Объективная необходимость требовала выделения лиц — хранителей общественного опыта, мудрости, знания, жизненных навыков. Эту роль в первобытном обществе выполняли именно старики, и, поэтому отношение к ним рассматривалось, как отношение к коллективу ко всему племени. Само осознание людьми этой объективной необходимости сохранения накопленного опыта явилось важнейшей вехой в духовной эволюции человечества, началом гуманизма.

Еще одним характерным признаком для всех народов на первобытной ступени их развития было существование у них универсального обычая воздающей справедливости (талиона). Отголоски этого некогда всемогущего закона первобытной справедливости можно обнаружить в современном народном фольклоре: «око за око», «зуб за зуб». Непосредственный смысл этого уравниения состоял в том, чтобы возместить ущерб, равный понесенному, и тем самым поддерживать между родами состояние равновесия.

С переходом от первобытно-общинного строя к эпохе цивилизаций талион отживает свой век. Разделение труда и торговля установили взаимозависимость различных этнических групп. На смену талиону приходит новый регулирующий принцип: если совершаешь вред другим (соседям), значит причиняешь вред и самому себе. Рассмотренный нами универсальный обычай воздающей справедливости, видоизменяясь, постепенно превращался в «Золотое правило» нравственности. Первые известные упоминания о нем относятся к V—IV вв. до н. э. Это правило можно встретить в известном памятнике древнеиндийской литературы «Махабхарата», в «Одиссее» Гомера и «Истории» Геродота. «Золотое правило» нравственности получило в дальнейшем широкое распространение и прочно вошло в массовое сознание в виде пословиц, поговорок, которые в своей совокупности отражают определенную гуманистическую ориентацию.

Так, постепенно накапливая опыт практического воспитания, человечество подготавливало зарождение педагогической теории. И уже в первых проблесках педагогической мысли мы можем обна-

ружить ее гуманистическое содержание — требование бережного отношения к детям, забота о них.

Историческим рубежом, означавшим переход от формирования духовного и физического облика индивида только с помощью обычаев к воспитанию его путем сознательного и целенаправленного воздействия на личность было возникновение наряду с системой обычаев народной воспитательной традиции. «Возникновение рядом с обычаями системы традиций ознаменовало собой появление педагогики народного воспитания, как сознательной, целенаправленной деятельности по выработке у молодого поколения тех духовных и физических качеств, которые требовались условиями жизни народа»⁴

Переход от воспитания при помощи племенных родовых обычаев к воспитанию через воздействии системы воспитательных традиций был ознаменован более крупных (нежели племена) этнических образований людей — народностей, появлением территориально-государственной организации общества и введением института частной собственности. Разделение общества на классы и отдельные слои способствовало дифференциации этих традиций, которые выступают теперь как основное средство установившегося образа жизни и порядков. Продолжает развиваться воспитательная практика, опиравшаяся на народные воспитательные традиции; но с появлением письменности и развитием искусств и наук (особенно философии) зарождаются первые ростки педагогической мысли. Особенно ярко эта тенденция проявилась в древнегреческой литературе и науке, которые заслуживают более пристального рассмотрения.

История развития практики воспитания в Древней Греции дает нам наглядный пример двух, столь разительно отличающихся друг от друга педагогических систем: спартанской и афинской (эллинской).

Задача спартанского аристократического воспитания сводилась к подготовке сочлена классовой военной общины. Еще Аристотель говорил в своей «Политике», что в Спарте почти все воспитание граждан и почти вся законодательная система имеют военные цели. При этом спартанское воспитание не давало никаких положительных значений. Это обстоятельство имело самые печальные последствия для культурного уровня Спарты. Как указывал большой знаток античности В. Ф. Асмус: в истории греческой философии, литературы и искусства Спарта не внесла ничего или почти ничего.

Отличительной особенностью развития педагогической мысли в Древней Греции являлся тот факт, что педагогические идеи постепенно проявляются в философских произведениях и их носителями являются собственно философы. С точки зрения плодотворности для нас наибольшую ценность представляет период эллинского просвещения V—IV вв. до н. э. Именно в это время появляются в Древней Греции знаменитые философские школы, ставящие перед собой цели и задачи рассмотрения человека и возможностей его гармоничного развития. Проблема гармонии человека стоит в центре

1. Суханов Н. В. Обычай, традиции и ответственность поколений. М. 1978. с. 26

древнегреческой философии) и следует заметить, что, говоря о гармоничном развитии древние греки подразумевали не только уравновешенность и стабильность человеческой природы, но и связь человека с природой окружающей и с космосом в целом. В. Ф. Асмус замечает, что сама древнегреческая философия является философией космической, которая не рассматривала человека вне связи с окружающим миром.

Сама постановка проблемы гармоничного развития, гармонии в человеке являлась новой вехой в гуманистическом воспитании. Налицо новый, основополагающий (для данной эпохи) гуманистический принцип — принцип гармоничного развития человека. Уже пифагорейцы главное внимание в своей этике уделяют проблеме обуздания человеческих страстей и низменных желаний; говоря о том, что прямой путь к победе в любом начинании и занятии лежит через величайшую сдержанность. Г. Е. Жураковский в своей монографии по античной педагогике так характеризует эталон пифагорейского самообладания: «...в состоянии гнева никто из них не наказывал слугу и не делал впушения никому из свободных, но каждый ждал восстановления спокойного состояния духа»¹.

Пифагорейцам вторит Эпикур и его последователи, которые утверждали, что личное счастье только и возможно в условиях постоянно спокойного душевного состояния и здорового тела. И первое, и второе — говорили они — зависят от умеренности человеческих желаний. Последние могут вырасти безмерно, если поставить целью своей жизни их удовлетворение. И только отказ от этого удовлетворения несет с собой душевную ясность.

В это время в этике возникает проблема, которая на долгие века вплоть до наших дней становится центральной в философии жизни — проблема достижения человеком счастья. Если Эпикур саму возможность достижения счастья связывает с умеренностью и стремлением к истине, то Сократ подходит к этому вопросу с точки зрения взаимоотношения человека и общества. Он понимает счастье как отсутствие противоречий между целями и путями личного бытия и окружающего. Характеризуя позицию Сократа по этому вопросу Г. Е. Жураковский отмечает, что противопоставление себя окружающему, выдвижение на первое место личных интересов не может не породить душевного разлада и ведет к созданию дисгармонии в общественной жизни. В таких обстоятельствах человек сознает, что полнота его личной жизни терпит ущерб и это субъективно воспринимается как чувство горести, беспокойства и приженности.

Точка зрения Сократа ярко иллюстрирует возрастающее осознание человеком своей индивидуальности и явную невозможность достижения счастья вне связи с окружающим миром, т. е. без гармонии как внутренней, так и внешней.

Уже в самом начале зарождения педагогической мысли в трудах древнегреческих философов мы находим основополагающую идею гуманистического воспитания о природном, естественном равенстве детей. Аристотель утверждал в своей Этике: «...добродетели не да-

1. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики. М. 1963. с. 130.

ются нам от природы и не возникают помимо природы, но мы от природы имеем возможность приобрести их, путем привычек приобретаем в совершенстве»¹. Это гуманнейшее в своей основе утверждение, отвергшее врожденные знания и идеи, и признававшее внешний опыт главным средством педагогического воздействия, дало возможность Я. А. Коменскому и Д. Локку сделать вывод об исходном равенстве детей (их ум от рождения — незаполненный чистый лист) и решающей роли воспитания в их развитии. Правда, здесь необходимо заметить, что Аристотель, говоря о равных возможностях, совсем не имел в виду рабов, у которых он не признавал даже наличие души (т. е. не считал собственно людьми). Из всех древнегреческих философов один лишь основатель школы стоиков Зенон сможет избавиться от социальной ограниченности сознания, и в своей «Республике» нарисовать нам идеальное общество, где нет рабства и нет государственных границ. Но это было всего, лишь исключением из общего правила.

Говоря об исходном равенстве людей (кроме рабов) и Аристотель, и Сократ имеют в виду и мужчин, и женщин. Но из этого вовсе не следует делать вывод об их равных правах на образование.

Взгляды мыслителей на эту проблему находятся в рамках греческой традиции: женское образование и воспитание проводится в семейных условиях. И лишь ученик Сократа Платон несколько позже сделает вывод о равных правах женщины на образование, на основе признания относительного равенства природы мужчины и женщины.

Дальнейшее развитие гуманистических тенденций в практике и теории воспитания связано с именем римского оратора Квинтилиана, жившего в I в. н. э. Квинтилиан утверждает, что для достижения поставленной цели в жизни необходимо счастливое соединение двух моментов: природных дарований и воспитания.

Будучи не только теоретиком, но и практиком Квинтилиан выступает против применения телесных наказаний в школе; пожалуй первым, он выдвигает требование о радостном обучении, нашедшее такой звучный отголосок в позднейшей педагогике. Неполным будет перечень педагогических идей Квинтилиана, если не сказать об использовании активных методов обучения; в том числе игр, где особенно проявляется живая природа ребенка.

Вся эпоха рабовладения сыграла огромную роль в становлении и развитии основных направлений гуманистической педагогики. В это время зарождения педагогической мысли были выдвинуты базовые идеи гуманистического воспитания, получившие в дальнейшем широкое распространение. Это и учение Сократа о «доброй природе» человека, заглушенное на много веков противоположным учением христианства; это и идея Аристотеля об исходном, природном равенстве детей, это и мысль Платона о равных правах женщин на образование, и, наконец, это ориентация всей воспитательной практики и теории на воспитание гармоничного развитого человека.

Последовавшая затем эпоха средневековья не внесла ничего принципиально нового в развитие гуманистической педагогики, если

1. Журавовский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики. М. 1963, с. 258.

не считать взглядов на саму природу и назначение человека.)

Христианское учение вырвало человека из окружающего мира и космоса и поставило над ними. Ни одна из мировых религий не оказала такого влияния на изменение человеческого сознания в средние века, как христианство. По положениям апологетов теизма человек, сотворенный по образу и подобию Бога, был поставлен вместе с ним над окружающей природой. Но призванный быть господином природы, человек не может совладать даже с самим собой и поэтому полностью зависит от божественного милосердия. Официально принятый христианской церковью догмат о грешной природе человека, на многие века затормозил эволюцию человеческого сознания в сторону добра и гуманизма. Понадобилось целое тысячелетие духовной депрессии, чтобы преодолеть пропасть разделяющую христианское учение и стремление человека к истине.

Но вместе с тем христианство принесло человечеству величайшую и гуманнейшую истину равенства всех людей перед Богом. «Люди равны перед лицом Божиим — вот благочестие иудейского пастуха (пророка Амоса). Стоит вспомнить, что в те времена египтяне и индийцы называли иноплеменников «сынами дьявола», а греки считали варваров «прирожденными рабами», чтобы осознать всю новизну и смелость его проповеди»¹. Если принять во внимание аристотелевскую гипотезу исходного равенства детей, то отсюда уже недалеко до признания идей всеобщего равного права на получение образования.

Идеи гуманистического воспитания были неразрывно связаны в эпоху средневековья с отрицанием суровых, аскетических порядков, существовавших в обществе и навязанных ему церковной идеологией. Хотя само по себе христианство отнюдь не исключает осознание радости земного существования, но его дальнейшая церковная интерпретация сделала ставку на греховность и аскетизм, которые не совместимы с гуманизмом.)

Последующее развитие коммунистических идей неразрывно связано со временем, получившим название эпоха Возрождения. Новое гуманистическое движение, поставившее в фокус своих стремлений многообразные интересы человека и систематически противопоставлявшие их преобладавшему в средневековой культуре теоцентрическому мировоззрению, возникло в итальянских городах в XVI веке, расширилось и к концу XVI столетия стало важнейшим явлением духовной жизни и образованности ряда западноевропейских стран.)

При характеристике наиболее существенных черт гуманистического воспитания нельзя не обнаружить его глубокую идейную связь с гуманизмом античности. Но гуманизм возрождения — не просто механическое соединение ранее выдвинутых идей, а критическая переработка накопленных знаний и гипотез.) Сохраняя несомненную преемственность с гуманистическим воспитанием античного времени, гуманизм эпохи Возрождения тем не менее представлял собой качественно новый этап в его развитии.)

Произошла решительная переориентация в системе ценностей.) Если в центре церковной идеологии стоял Бог, то гуманисты провозгласили центром мира человека и его разносторонние интересы.)

¹ А. Мень. История религии. Т. 5. М., 1992. с. 50.

После тысячелетнего господства мистики, схоластики и аскетизма гуманисты, по существу, заново открывали человека, стремились с позиции разума постичь его с различных сторон. Они положили начало отношению к человеку как к высшей ценности и впервые выдвинули идею о гармоничных взаимоотношениях между людьми.)

Гуманисты эпохи Возрождения особое внимание уделяли проблеме достижения человеком счастья. Если представители средневекового теизма (Августин Блаженный) искали свои идеалы счастья справедливости на небесах, то гуманисты стремились представить общество будущего благоденствия на земле.

Огромное значение мыслители нового времени придавали воспитанию и образованию, как основному средству совершенствования сознания людей. Т. Кампанелла в своем «Городе Солнца» так говорит об этом: «...и того почитают за знатнейшего и достойнейшего кто изучил больше искусства и ремесел и кто умеет применять их с большей уверенностью»¹.

Большой заслугой гуманистов эпохи возрождения явилась попытка выяснить роль труда в воспитании личности человека. До этого времени такая проблема вообще не ставилась в педагогической теории. Для гуманистов XV—XVI вв. труд как обеспечение средств существования был своего рода телесным рабством, которому они противопоставляли духовную и интеллектуальную деятельность. Но уже Т. Мор, понимая, что в обществе, где человек должен трудиться ради хлеба насущного, досуг для духовной деятельности должен быть оплачен чьим-то трудом; выдвигает идею всеобщей трудовой повинности и скромной, но обеспеченной всем необходимым жизни на началах равенства. В этом находит свое продолжение античный принцип умеренности во всем: «Они утверждают, что крайняя нищета делает людей негодными и ворами, а богатство — гордыми невеждами и хвастунами»².

Т. Мор и Т. Кампанелла первыми поставили вопрос о роли труда в воспитании, сделали попытку уничтожить противоречия между умственным и физическим трудом.)

Гуманистическая этика того времени пересмотрела коренным образом весь багаж нравственных качеств личности, доставшийся ей в наследство от предыдущей эпохи. Они видоизменяются, постепенно согласуясь с принципиально новой идеей гармоничных взаимоотношений между людьми. «Они преследуют у себя неблагодарность, злобу, отказ в должном уважении друг к другу, ленность, уныние, гневливость и шутовство»¹.

В литературных произведениях гуманистов возрождается выдвинутая еще Сократом идея доброй природы человека. Т. Мор в своей «Утопии» считает, что сама природа предписывает людям приятную жизнь, как конечную цель всех их действий. Автор «Утопии» исходит из убеждения, что аскетизм противоречит человеческой природе. «Душа бессмертна и по благости Божьей рождена для счастья».² Человеческой природе свойственно стремление к добру и

1. Кампанелла Т. Город Солнца. М.—Л. 1947. с. 42.

2. Там же. с. 62.

1. Т. Мор. Утопия. М. 1953. с. 211;

2. Кампанелла Т. Город Солнца. М.—Л. 1947. с. 40;

поэтому воспитание без принуждения и подавления личности должно развивать это стремление.

Эпоха Возрождения оказала заметное влияние на развитие гуманистических идей в педагогике. Накопленный опыт в практике воспитания поставил на повестку дня создание педагогической теории, а в достаточной степени разработанные гуманистические принципы вызвали потребность обобщить достижения гуманистической педагогики и на этой основе сформулировать главные направления в воспитании гармонично развитого человека.

Гапоненко Л. А.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Педагогические отношения, педагогическое общение — эти понятия, пожалуй, представляют лейтмотив основных направлений психолого-педагогических исследований и фокусируют существо многих новаторских изменений в современной методике подготовки студентов к продуктивному взаимодействию с учащимися.

Одной из ведущих сфер методики обучения педагогическому общению является ориентация содержанию учебного материала на индивидуальный подход к личности каждого студента. В этой связи возрастает значимость научных изысканий, которые обеспечивали бы валидными показателями в определении индивидуальных особенностей каждого обучающегося, позволяли бы контролировать качество усвоения знаний у каждого студента, а также обеспечивали бы их методикой самостоятельного изучения психологии человеческого взаимопонимания и профессионального самосовершенствования процесса контактного педагогического общения.

В чем же особенность обучения студентов культуре педагогического общения?

Как показывает педагогическая практика и специально спланированные исследовательские работы, нельзя правильно спланировать учебную программу по обучению педагогическому взаимодействию, если не будут учтены ряд факторов психологической готовности студентов к усвоению учебной программы. Среди таких факторов мы выделяем профессионально-личностный уровень готовности студента к педагогическому общению, деятельностно — ролевой уровень в процессе обучения культуре педагогического общения и процессуальный уровень, в котором фиксируются особенности протекания психических процессов и состояний, посредством которых реализуются учебно-познавательные цели.