

378:37.011.3-051(082)

И60

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ
КРИВОРОЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Индивидуальный подход в подготовке
будущего учителя

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

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.

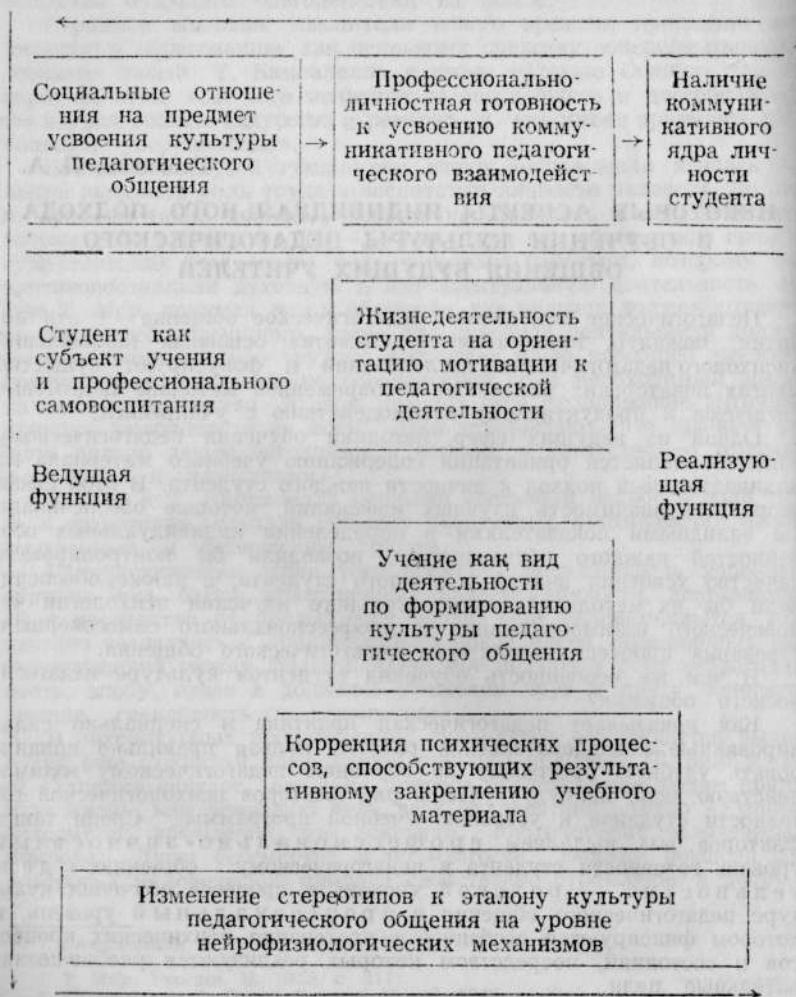
В чем же особенность обучения студентов культуре педагогического общения?

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.

Общая закономерность, определяющая соподчинение выделенных уровней заключается в том, что вышележащие уровни являются ведущими по отношению к уровням нижележащим, но реализуют себя лишь с помощью этих последних (схема 1).

Схема 1.

Соподчинение уровней индивидуальной готовности студента к усвоению культуры педагогического общения



Представленный многоуровневый анализ был апробирован в нашей исследовательской работе, в результате чего мы смогли констатировать показатели развития у студентов структурных представлений о ведущих механизмах, отвечающих за организацию коммуникативного взаимодействия с учащимися. В ходе целенаправленного эксперимента стабильно фиксировались факты, когда это развитие сопровождалось качественным и количественным ростом самостоятельного выбора студентов конкретных, индивидуально подобранных заданий и упражнений по формированию у них познавательных структур, регулирующих процессы восприятия, запечатления, переработки и использования информации в деятельности педагогического контакта с ребенком. В этих случаях хорошо прослеживались линии развития интеллектуальных, эстетических, профессионально-нравственных, мотивационных и эмоциональных аспектов личности студента как составных компонентов психологии педагогического общения, человеческого взаимопонимания.

Ориентируясь многоуровневым структурным анализом поэтапно го усвоения учебного материала, мы смогли убедиться, что нельзя правильно спланировать учебный материал, если не учитывать состояние готовности каждого студента к восприятию и усвоению программы психологии педагогического общения таким образом, чтобы он мог методически грамотно производить коррекцию личных психологических показателей.

Какая прослеживается зависимость в содержании программы от индивидуальных особенностей студентов?

Психологами установлено, что для каждого индивида свойственно иметь так называемые «защитные барьеры» — это индивидуальные особенности психики человека. Барьеры возникают на разных этапах взаимоотношений. Одним из первых защитных барьеров принято считать — эстетический, который возникает при первом же знакомстве делового или близкого контактного взаимодействия. Первое впечатление о человеке складывается по манере его поведения, стилю одежды, физиогномики лица, строению туловища, динамике телодвижения, культуре и технике речи, тактильно-кинестезическим, а также ольфакторным показателям. Следовательно, человек, пренебрегающий своей внешностью, как правило встречает эстетический барьер на пути к взаимопониманию у своего собеседника, эстетический уровень которого по этим показателям значительно выше.

Так как наше исследование направлено на обучение взрослых, т. е. людей с устойчиво сформированными представлениями о стиле и манере своего поведения, и учитывая то, что обучение проходит в группе, где фиксируются разные показатели эстетического уровня, в основе решения специфических проблем обучения культуре невербального поведения были положены индивидуально спланированные программы.

Вторым показателем психологической защиты принято выделять интеллектуальный барьер. Дело в том, что интеллект — сложное психологическое образование, различные стороны которого развиты у каждого человека далеко не равномерно. Особенно эта сторона психического образования прослеживается в учебном процессе. Студенты становятся невольными свидетелями вербальной, ме-

ханической, социальной развитости интеллекта своих сокурсников, а также демонстрируют и свой уровень развитости. Так социальный интеллект является краеугольным камнем человеческого взаимопонимания. Его недостаток как правило порождает парадоксальную ситуацию, в которой большинство аудитории может считать занудой весьма эрудированного и обстоятельно мыслящего студента с ярко выраженным вербальным интеллектом.

Учет этих показателей позволял нам организовывать формы индивидуального программирования по развитию социального интеллекта. В задачу этой работы входили психологические задания по самодиагностированию коммуникативности студента, психологических практикумов по изучению того, каким образом складывается психология взаимопонимания и педагогических заданий по формированию социальной контактности.

Анализируя процесс формирования культуры педагогического общения, нами были установлены особенности мотивационного барьера. Как правило, он возникает всякий раз там, когда личностная направленность одного из собеседника общения не интересует высказанные соображения однокурсников, они не затрагивают его собственных потребностей, не вызывают мотивов, побуждающих к пониманию. У группы таких студентов не прослеживались элементы эмпатии к собеседнику, а наоборот, прослеживалась эгоистическая позиция к сложившейся ситуации.

Как показывает опыт, этот психологический барьер является наиболее сложным личностным образованием, который охватывает многие другие показатели, среди которых нравственные и эмоциональные занимают ведущую роль. Нами было установлено, что, как правило, студенты ориентировались в направленности мотивационного барьера впечатлениям раннего детства, опытом школьной жизни и характером контактного взаимодействия с учителями. Вот почему в программном содержании учебных заданий, упражнений и ролевых играх нами широко использовались сюжеты эмоционального переживания дошкольного и школьного возраста ребенка. Однако, опять же, эти задания носили сугубо индивидуальный характер, его содержание зависело от предыдущего жизненного опыта каждого студента.

Таким образом мы стремились формировать деловые, профессионально-педагогические мотивы у будущего учителя. Наша главная цель заключалась в том, чтобы подготовить студента к устойчивому пониманию его профессионального назначения, его готовности быть источником положительного развития растущего поколения.

Наиболее сложным психологическим барьером является моральный барьер. Эгоистическая, личностная, индивидуалистическая направленность личностных качеств студента является определенной стеной в достижении коммуникативного педагогического общения. Подлость, непорядочность, злонамеренность, обидчивость, месть и другие им подобные качества совершенно не соответствуют формированию нравственно-профессиональной мотивации педагогического взаимодействия учителя с учащимися.

Преодоление моральных барьеров в нашей работе было организовано в студенческих группах таким образом, чтобы каждый студент мог принять активное обсуждение значимости социальных ка-

честв в педагогической деятельности учителя. В зависимости от специфики содержания их выступления, реплики или реакции нами были организованы индивидуальные задания, которые побуждали студента к переосмыслению ценностных его ориентаций на смену эталонных ценностей человеческого взаимопонимания.

Не менее важным психологическим барьером, который выступает еще одним индивидуальным показателем личности студента, является эмоциональный барьер взаимопонимания. Нами были установлены факты, когда гнев или уныние, раздражительность или чрезмерная веселость или другие модальные крайности эмоционального состояния студента вызывали у однокурсников не только непонимание его поведения, но и неприятия даже разумной его мысли. Все это составило определенную проблему в организации учебной программы по коррекции эмоционального тонуса будущего учителя. Особое значение было уделено развитию культуры эмоционального восприятия собеседника. Трудно представить себе учителя, способного изучать своих воспитанников без особого эмоционального участия во взаимоотношении с ними. В этой связи в программу индивидуального обучения культуре педагогического общения были заложены упражнения, которые развивают педагогический интерес к личности ребенка, учат ровным голосом отвечать на крик, выдержкой на несдержанность. Центральное место в этих упражнениях было уделено развитию сопереживания. Эмпатия — способность переживания эмоционального состояния собеседника, способствует преодолению многих вышеуказанных барьеров на пути к взаимопониманию. Развитие эмпатии у будущего учителя подготавливает его не только к готовности оказать помощь и поддержку своим ученикам, но и пробуждает потребность к профессионально-педагогическому самосовершенствованию.

Осуществляя этот процесс обучения, мы организовывали работу таким образом, чтобы как можно полнее воплотить в практику позицию деятельности концепции. В этой связи были предприняты поиски форм обучения педагогическому общению, которые бы позволили преобразовывать представления о моделях педагогического общения в определенных видах деятельности, дающие непосредственно практические (внешне просматриваемые) результаты. Наиболее приемлемой формой развития педагогического общения у студентов, как показывает практика, выступают различные виды психолого-педагогического тренинга: групповые дискуссии, психорисунки, психодрамы, методы невербального взаимодействия, ролевые и деловые игры. Однако им должны предшествовать индивидуальные виды работы, указанные выше.

В ходе опытной работы было установлено, что реализация этого принципа с позиции деятельности концепции обучения в ходе психолого-педагогического тренинга достигается в тех случаях, когда студент овладевает техникой перевода модели из внутреннего плана во внешний. Другими словами, когда студент без особых усилий использует прием внутреннего видения образа, владеет культурой движения и речи, умеет импровизировать возможные комбинации взаимодействия с партнером. В этой связи нами широко использовались элементы театральной педагогики, которая органически вплеталась в методику обучения культуре педагогического общения.

Используя теорию интериоризации, мы стремились организовать целенаправленную подготовку студентов к усвоению элементов актерского искусства. Этот процесс состоял из пяти этапов.

Первый этап. Испытуемым ставилась задача определить значимость тех умений, которые составляют уровень владения культурой педагогического общения. Этот этап опирался на теорию К. С. Станиславского, мы определяли как этап «жизненной правды» педагогической ситуации.

Второй этап. На одном из занятий испытуемым предлагалось усвоить две противоположные модели педагогического общения. С этой целью студент должен был составить схему ориентировочной основы действий (ООД). Эта схема позволяла каждому студенту ориентироваться уровнем индивидуальной готовности к усвоению предлагаемого материала. На данном этапе перед ним ставилась «сверхзадача» (К. С. Станиславский), решение которой позволяла ему уяснить: Чем я должен владеть, чтобы управлять коммуникативным педагогическим общением в критической ситуации?

Третий этап. Перед испытуемым выдвигалась задача по выполнению схемы ООД во внешнем проявлении. Для перевода из внутреннего во внешнее мы использовали следующие приемы:

— упражнение на осмысление и чувствование позиции «учителя» в общении с «учеником»;

— задание на воссоздание речевых монологов и диалогов как структурной модели планируемого общения;

— упражнение на развитие внешней выразительности (мимика, пантомимика, грим, прическа и т. д.);

— задание на определение степени готовности самоустранить свои психологические барьеры, а также постараться «сломать» их у партнера в ролевой игре.

Четвертый этап. Испытуемые должны были выполнить модель в действии, используя элемент театральной педагогики.

Пятый этап. Студенты получали задание, требующее теоретического анализа выполняемого задания.

Анализ проведенной работы позволил сделать следующие выводы. Существуют индивидуальные различия студентов не только в плане их работоспособности в усвоении учебного материала по культуре педагогического общения, но и имеется нечто более значимое в их личностной структуре, так как одни испытуемые даже при более низком уровне работоспособности проявляли более качественное усвоение предлагаемого материала. Другие же, напротив, были менее способны в обучении.

Какое личностное образование является стимулом в развитии коммуникативного педагогического общения? В каком психологическом пространстве оно образуется и какова его природа?

Поиск ответов на поставленные вопросы обеспечили познанию нашего исследования и ее соответствие логике развития психологии общения. В поисковой работе был использован структурно-генетический анализ в пяти следующих пространствах: эгоцентрическом, комфортном, нормативном, релятивном, субъективном. В нашем исследовании они выступили «полигоном» зарождения и развития определенных типов личности, обнаружение которых определялось по направленности их оценке поступков других и своих личных, а также по

показателю субъективного усвоения моральных критериев добра и зла, жестокости и милосердия, свободы и зависимости, открытости и закрытости, ответственности и безответственности, центрации и децентрации и тому подобное. Мы обнаружили, что выбор этих образований детерминировал или контактное, или дисконтактное общение.

Так, если студенту присуща имманентная природа таких позитивных качеств как доброта, открытость, альтруизм и прочее, он демонстрировал ненавязчивое легкое общение даже в тех случаях, когда в процессе контакта возникали сложные психологические барьеры. Они талантливо использовали такт и тактику в применении ролевой позиции при убеждении и внушении, гибко искали общие интересы в достижении положительного результата при совместной деятельности. Обработка экспериментальных материалов этой группы испытуемых позволила классифицировать нам легкий тип человека к общению, и этим людям присуще наличие коммуникативного ядра личности.

В группе, где испытуемые демонстрировали факты проявления грубости, жестокости, злобности, скрытости, черствости и т. п. практически даже в игровой ситуации им было трудно провести коммуникативное педагогическое общение. У этих испытуемых в разной степени обнаруживались показатели эгоистической позиции, что приводило к «ломке» процесса общения и создания конфликтной ситуации. Люди из этой группы в определенных психологических ситуациях были не способны завершить программу педагогического общения даже с коммуникативными личностями, хотя коммуникативные студенты оставляли за собой путь дальнейшего позитивного контакта. Эту группу испытуемых мы классифицировали как тяжелый тип человека к общению. У них не обнаруживалось коммуникативного ядра, антиподом его замещения выступало конфликтное ядро.

Таким образом, можно констатировать, что индивидуальный подход в обучении культуры педагогического общения позволяет не только усовершенствовать программу коммуникативного взаимодействия учителя с учащимся, но и вовремя определять условия коррекции в отклонениях и деформации структурных компонентов личности будущего учителя, как это показано на примере определения тяжелого типа человека к общению.