

УДК 371.132 – 056.87 – 057.875

**ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ ОПТИМІСТИЧНОЇ
УСТАНОВКИ ЯК ОДНІЄЇ З УМОВ
ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ
ВЧИТЕЛЯ**

**О.Г.Штепа
(Полтава)**

Автор аналізує характерні для майбутніх педагогів хибні уявлення про сутність та прийоми педагогічного спілкування і окреслює один із шляхів їхнього подолання – формування оптимістичної установки.

Ключові слова: педагог, педагогічне спілкування, педагогічна ситуація, оптимістична установка.

Автор анализирует характерные для будущих педагогов ошибочные представления о сущности и приемах педагогического общения и рассматривает один из путей их преодоления – формирование оптимистической установки.

Ключевые слова: педагог, педагогическое общение, педагогическая ситуация, оптимистическая установка.

The author is analyzed misconception of future teachers about essence and methods of pedagogical speaking and described one of ways their overcoming – to form the optimistic establishing.

Key words: teacher, pedagogical speaking, pedagogical situation, optimistic establishing.

Педагогічне спілкування є на сьогодні предметом різнобічного розгляду фахівців унаслідок сформованості в педагогічній науці та практиці переконання, що весь процес навчання і виховання постає у формі відповідним чином організованого спілкування, забезпечується ним. Психолого-педагогічний та соціальний аналіз даного явища показує, що воно виходить далеко за межі звичайної комунікації, тобто процесу передачі певної інформації, і постає як „система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності” [1, с. 27].

Разом з тим, викладачам педагогічного ВНЗ доводиться щоразу перебувати хибні уявлення студентів – учорашніх учнів, сформовані в ході їхнього шкільного навчання, щодо безумовного пріоритету предметних знань над уміннями організації педагогічної взаємодії в цілому і безпосереднього педагогічного спілкування зокрема. Наслідком переходу такого уявлення в професійну позицію є впровадження в практику професійної діяльності моделі спілкування, описаної В.А. Кан-Каликом під назвою „Монблан” [2]: учитель чудово знає свій предмет, любить його, може бути навіть науковцем-дослідником у відповідній галузі, але його уроки нудні й незрозумілі, спосіб представлення матеріалу неприйнятний для середніх

та слабких учнів, а учні більш здібні, не маючи достатніх комунікативних стимулів, втрачають інтерес до предмета.

Існує й більш реакційний варіант таких „забобонів недосвідченості”, тобто упереджень, характерних не тільки для студентів молодших курсів, які ще не пройшли послідовної, науково обґрунтованої професіоналізації, а й для більшості людей, які рано чи пізно опиняються перед необхідністю виховувати власну дитину і чий педагогічний досвід формувався свого часу насамперед як досвід учня. Цей досвід характеризує, по-перше, так званий „ефект айсберга”, тобто безсистемність, знижену аналітичність, фіксування дій педагога без розуміння їхнього психолого-педагогічного підґрунтя. По-друге, для багатьох колишніх учнів процес їхнього власного виховання запам’ятовувався як процес насильницький, коли все, що було бажаним і привабливим для дитини і підлітка, проходило суворий педагогічний фільтр і використовувалося не менш суворими методами. Почасти таке уявлення зумовлене суб’єктивними причинами: повсякденна „спокійна” взаємодія з учителем не сприймалася як процес виховання, а от яскраві, особистісно значущі події справили куди більше враження. Не відкидаємо і й такої причини, як прагнення багатьох учителів до встановлення з учнями не суб’єкт-суб’єктних, а суб’єкт-об’єктних взаємин, що неминуче породжує в дитини негативні емоції зовнішньої (агресія) чи внутрішньої (пригніченість, усвідомлення власної меншовартості) спрямованості. Сутність сформованого упередження полягає в переоцінці окремого прийому, як правило, такого, що дає змогу „отримати перемогу” над учнем, змусити його виконувати певну вимогу.

Неважко помітити, що в основі згаданих упереджень, як і інших упереджень взагалі, лежить недостатність об’єктивної інформації про ситуацію спілкування. Чим більш нестабільною, потенціально змінною є значуща для суб’єкта інформація, тим більша вірогідність виникнення потреби в стереотипізації як захисному механізмі, що створює ілюзію заповнення прогалів у розумінні обставин взаємодії. На думку Г.М. Андрєєвої, стереотипізація має дві основні перспективи в подальшому розвитку ситуації: або „заміни образу людини штампом”, або абсолютизації попереднього досвіду [5, с.123]. Обидві ці перспективи в однаковій мірі шкідливі і, власне, непридатні для професіонального спілкування у будь-якій сфері, тим більше, в педагогічній, оскільки знижують прагнення вчителя до аналізу реальних обставин і штовхають його до формалізму і, в перспективі, або більш чи менш вдалої зовнішньої видимості продуктивності педагогічної взаємодії, або ж конфлікту – як правило, деструктивного. Адже найбільш змінною, „закритою”, такою, що потребує виявів значної психолого-педагогічної компетентності, є інформація про актуальний стан учня чи дитячого колективу – партнера в ситуації спілкування.

Окрім того, педагогічна ситуація об’єктивно характеризується низкою інших параметрів, урахування яких теж необхідне. Свого часу А.С. Макаренко у „Книзі для батьків” заперечував проти спрощеного підходу навіть до ситуацій, що вирізняються зовнішньою подібністю, здаються типовими. Мова йшла про „сімейний” випадок, коли син нагрубив матері, і бать-

ки, не змирившись із цим, не змогли, однак, знайти правильні засоби впливу на підлітка. „Деякі батьки, – писав педагог, – дізнавшись про цю історію, обов’язково спитають:

– Добре! Але ж як, все-таки, слід чинити, якщо син ... нагрубив матері? [...]

Якщо син ображає матір, ніякий фокус не допоможе. Це означає, що ви дуже погано виховували вашого сина, давно виховували погано, довго... Багато що у вашій сім’ї треба переглянути, багато про що подумати і насамперед самого себе покласти під мікроскоп. А як вчинити відразу після грубощів, не можна вирішити взагалі – це випадок суто індивідуальний. Треба знати, що ви за людина і як ви поводитися в сім’ї. Можливо, ви самі були нечемні з дружиною в присутності сина. Втім, якщо ви ображали вашу дружину, коли сина не було вдома, – теж варте уваги” [3, с. 25].

Наведений фрагмент дозволяє виділити основні напрямки аналізу ситуації: соціальний контекст та конкретні обставини її виникнення, особистісні характеристики суб’єктів спілкування, взаємини між ними, можливості людини, що бере на себе провідну роль у вирішенні ситуації. Макаренківське „не можна вирішити взагалі” означає не повну безперспективність пошуку рішення, а саме його неможливість без глибокого і об’єктивного аналізу.

Проте в шкільній практиці, особливо коли мова йде про безпосереднє спілкування, вчитель перебуває в цейтноті, він часто не має змоги більш детально проаналізувати поведінку учнів та її ймовірні мотиви, звернутися за порадою чи додатковою інформацією, подумки змодельювати кілька варіантів розвитку ситуації і обрати найбільш вдалий, підшукати певні засоби, яких на даний момент бракує, тощо. Отже, повністю уникнути типологічних підходів у організації взаємодії неможливо, проте їм можна надати продуктивної спрямованості.

Так, працюючи над удосконаленням навичок педагогічного спілкування, викладач педагогічного ВНЗ повинен приділяти увагу насамперед його особистісним засадам, і зокрема, професійному оптимізму вчителя. Дана якість часто розуміється студентами як схильність до утопій, необґрунтованих сподівань, психологічна відмежованість від неприємних реалій, а саме слово вживається іронічно. Проте оптимістичний підхід у дійсності здатен зіграти роль визначального, спрямовуючого імпульсу поведінки вчителя в ситуації, вирішення якої становить для нього комунікативну проблему, отож оптимістичну позицію як засаду професійної поведінки варто проаналізувати вже із студентами-першокурсниками з точки зору соціальної психології як доречну і результативну.

Мова йде про з’ясування специфіки сутності кожної з чотирьох можливих установок, що їх виділяють фахівці [4, с. 91] як варіанти ставлення до інших.

Найбільш вдалим видається шлях „від протилежного”, тому першою має аналізуватися установка „Я поганий – ти поганий”. Більшість студентів легко погоджуються, що глибокий песимізм стосовно себе та інших непродуктивний і саморуйнівний в особистісному плані, відкидають мож-

ливість такої установки у професіональному педагогічному спілкуванні, критикують її в принципі.

Наступною розглядаємо установку „Я поганий – ти хороший”. Студенти часто відкидають її можливість узагалі, проте викладач наводить і логічно обґрунтовує приклади її вияву, пояснюючи, що комплекс меншовартості, який лежить в основі такої установки у вчителя (найчастіше, недосвідченого), є наслідком прогалин у професійних самоосвіті та самовихованні, розповідаючи, як цього уникнути. Після цього підсумовується недоречність професійного песимізму педагога стосовно самого себе і пропонується розглянути установку, засновані на особистісно позитивних підходах.

Значну увагу, як правило, приділяємо установці „Я хороший – ти поганий”. При її розгляді доречним буде застосування елементів рольової гри, мисленнєвого моделювання, проектування ймовірних дій учителя в складній ситуації та їхніх логічних наслідків. Важливо, щоб студенти побачили цю установку за відомими їм прикладами дій педагога, які справляють враження успішних, але насправді відображають глибокий і негнучкий авторитаризм. Така увага до даної установки є принциповою і відображає намагання подолати властиву багатьом недосвідченим вихователям спокусу активного самоствердження за рахунок дитини, приховану зневагу до неї, що у кінцевому результаті виливається в постійне протиборство, відкриті чи приховані конфлікти тощо.

Врешті пропонуємо студентам самим назвати формулу четвертої установки і висловити своє ставлення до неї, підштовхуючи до розгляду двох типів відносин: між учителем та учнями і між викладачем та студентами. У другому варіанті установка „Я хороший – ти хороший” видається першокурсникам більш життєвою, оскільки в більшій мірі відповідає їхнім власним прагненням. Викладач повинен докласти чимало зусиль, щоб переконати майбутніх педагогів у тому, що саме така установка є не тільки найбільш продуктивною, але й цілком реальною не тільки суб’єктивно, а й об’єктивно. Доречним буде звернутися, наприклад, до тієї ж „Книги для батьків” А.С. Макаренка, де у другому розділі він описує ситуацію з хлопчиком Колею та його матір’ю, котрі не могли знайти спільної мови. Цікавою в цьому плані є не тільки і не стільки сама ситуація, скільки те, як Макаренко описує своє ставлення до її учасників, милуючись їх привабливими якостями і водночас демонструючи, що це не заважає, а швидше допомагає йому краще зрозуміти людей, знайти прогалини у вихованні дитини, допомогти їй і її близьким. Так само, як сучасний російський психолог В.Леві, виводячи формулу „генія спілкування”, марно включає до неї і таку якість, як симпатія до співрозмовника, вважаючи її обов’язковою умовою успішної взаємодії.

Протягом усього періоду роботи над курсом „Основи педагогічної майстерності” варто повертатися до цієї розмови, аналізуючи як випадки, описані у спеціальній літературі, так і ситуації безпосереднього спілкування зі студентами. При цьому наголошуємо, що така робота спрямована не тільки на формування засад для формування продуктивних стереотипів (це було б

недостатнім і неправильним, невиправдано обмежувало б розвиток професійного світогляду), а водночас і вправляє в аналізі педагогічних ситуацій у всій їхній багатомірності, чітко окреслюючи надмірно широке коло пошуку ймовірних рішень межами, що відповідають оптимістичній установці „Я хороший – ти хороший”.

Таким чином, має місце діалектичне поєднання формування у студентів базових засад педагогічної взаємодії, засвоєння її принципових характеристик, та орієнтація майбутніх педагогів на уникнення негативних стереотипів, що виступає потужним стимулом до розвитку продуктивної професійної творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація. – К., 2006.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
3. Макаренко А.С. Книга для родителей // Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. – Т. 1У. – М., 1957. – С. 11-340.
4. Психология и этика делового общения// Под ред проф. В.Н. Лавриненко. – М., 1997.
5. Серьожникова Р.К. Основы психологии і педагогіки. – К., 2003.

УДК 371.69

БАЗОВЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-МАСТЕРА

Г.В.Брагина
(Симферополь)

У статті виокремлено сутнісні ознаки моделей навчання: джерело і спосіб постановки навчальних цілей, позиції і характер взаємовідносин сторін у процесі їх досягнення, отриманий результат, на яких вибудовуються три базові моделі: авторитарна, маніпулятивна та педагогіка підтримки. На базі кожної моделі можуть вибудовуватися конкретні технології навчання. Матеріал статті може бути корисним викладачам педагогіки, студентам, учителям.

Ключові слова: модель навчання, освітня технологія, авторитарна модель, маніпулятивна модель, педагогіка підтримки.

В статье выделены существенные признаки моделей обучения: источник и способ постановки учебных целей, позиции и характер взаимоотношения сторон в процессе их достижения, получаемый результат, на которых выстраиваются три базовые модели: авторитарная, манипулятивная и педагогика поддержки. На базе каждой модели могут выстраиваться конкретные технологии обучения. Материал статьи может быть полезен преподавателям педагогики, студентам, учителям.