



УДК 378.1

Л.Н.ТИМАШКОВА

**ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Обосновывается необходимость обеспечения взаимосвязи теоретической и практической подготовки будущих учителей (в процессе изучения педагогических дисциплин), которая способствует формированию коммуникативной компетентности студентов

Перестройка школы на гуманистических началах требует от педагога осуществления личностного подхода, учета индивидуальных особенностей каждого ученика, установления демократического стиля общения с ним. В связи с этим актуализируется такое понятие, как «коммуникативная компетентность», все более утверждающееся в качестве одного из основных компонентов профессиональной деятельности учителя.

Под коммуникативной компетентностью А.Т.Цветкова понимает такое «целостно-личностное образование, которое обеспечивает возможность адекватного отражения психических состояний и личностного склада другого человека, верной оценки его поступков, прогнозирование на их основе особенностей поведения воспринимаемого лица» [1, с. 54].

Г.С.Трофимова определяет коммуникативную компетентность как способность учителя к ориентации в ситуациях профессионально-педагогического общения, к эффективному взаимодействию с учащимися на основе гуманистической ценностной диспозиции (предрасположенности) его личности, которая предполагает его осознанную готовность воспринимать человека как высшую ценность, тем самым определяя поведение и направленность педагога [2].

В.М.Жуков в структуре коммуникативной компетентности личности выделил несколько иерархических уровней: стратегический, тактический, технический [3].

Коммуникативную компетентность учителя в нашем исследовании мы рассматриваем как сложное целостно-личностное образование, включающее в себя гуманистические ориентации, коммуникативные ценности, совокупность личностных качеств, обеспечивающих готовность к диалогическому общению, знания основ общения, и культуру взаимодействия, проявляющуюся в процессе педагогического общения.

В качестве одного из условий формирования коммуникативной компетентности будущего учителя нами выделяется обеспечение взаимосвязи теоретической и практической коммуникативной подготовки студентов.

Важным педагогическим средством развития этого многомерного качества является методическая система применения знаний на практике, которая была реализована в ходе опытно-экспериментальной работы в БГПУ им. М.Танка.

В процессе реализации данного условия по формированию коммуникативной компетентности студентов была выделена следующая система образовательных задач:

- освоение теории воспитания;
- освоение педагогических технологий учебно-воспитательного процесса;
- формирование гуманистической направленности будущего учителя;
- развитие общей нравственно-эстетической культуры будущего учителя.
- освоение диалектики общения (формирование коммуникативной компетентности будущего учителя).

Методика нашей работы опиралась на следующие принципы организации учебной деятельности студентов:

- а) ценностное отношение к студенту; позитивная установка на него;
- б) формирование личностного стиля взаимоотношений преподавателя и студентов;
- в) организация активного взаимодействия преподавателя со студентами и создание ситуаций взаимообогащения, обмена ценностями;
- г) создание положительного эмоционального фона обучения, атмосферы эмоционального подъема и ощущения успеха, способствующих гармонизации отношений внутри студенческой группы;
- д) диалогический характер обучения.

Процесс обучения педагогическим дисциплинам («Общие основы педагогической профессии», «Дидактика», «История мировой и отечественной педагогики», «Методика воспитательной работы») предполагал оптимизацию коммуникативного компонента в их содержании, обеспечение взаимосвязи теоретической и практической коммуникативной подготовки.

В процессе изучения указанных дисциплин выделялись основные понятия, характеризующие феномен педагогического общения; раскрывалось последовательно все многообразие функций общения в развитии личности учащихся; уделялось внимание гуманистической направленности личности учителя как предпосылке развития его коммуникативной компетентности; устанавливались взаимосвязи между направленностью личности учителя (гуманистической, авторитарной) и стилем его общения; были раскрыты способы развития коммуникативной компетентности; представлены персонифицированные образцы педагогического общения при изучении курса истории педагогики; рассматривались вопросы, касающиеся личностно-ориентированного образования, способов гуманизации педагогического общения; предусматривалась рефлексия студентами собственного стиля общения.

В рассмотренных вопросах ведущую позицию занимали личностно-ориентированные, гуманистические аспекты взаимодействия педагога с детьми.

Системное структурирование коммуникативного содержания и возможность реализации теоретических знаний в жизнедеятельности студенческой группы позволили последовательно и более полно использовать потенциальные возможности педагогических дисциплин в формировании коммуникативной компетентности будущего учителя.

При выделении дополнительных вопросов учитывалось, что обучение должно создавать условия для проявления и осознания студентами своих установок, ценностных ориентаций, гуманистической направленности для дальнейшей работы по саморазвитию. С этой точки зрения существенным оказывается не только содержание коммуникативной подготовки, но и методическая система, обеспечивающая глубокое осознание и принятие гуманистической идеологии.

В системе используемых в учебном процессе форм и методов работы были выделены следующие технологические подструктуры:

- 1) лекции:
 - а) традиционная лекция-сообщение;
 - б) лекция с запланированными ошибками;

- г) лекция пресс-конференция;
- д) проблемная лекция;
- 2) практические занятия:
 - а) педагогические студии;
 - б) педагогические мастерские;
 - в) деловые и ролевые игры;
 - г) элементы тренинговых упражнений;
 - е) учебные дискуссии;
 - ж) видео-тренинги.

Обязательным компонентом всех используемых преподавателем форм и методов обучения являлась рефлексия студентами своих коммуникативных умений.

Групповая форма обучения основывалась на непосредственном взаимодействии студентов и преподавателей, студентов между собой, на их содержательном общении и сотрудничестве. При этом создавались реальные условия для проявления и для развития различных сторон коммуникативной компетентности, благодаря включению в разнообразные формы и способы общения, действия механизмов обратной связи, рефлексии и т.д. Групповое общение выступало для личности стимулятором ее развития в коммуникативной сфере, способствовало усвоению и присвоению ею норм и ценностей педагогического общения.

В ходе знакомства и приобщения будущего учителя к современным проблемам педагогики осознавалась необходимость рационального сочетания теоретических знаний основ общения и практических способов коммуникативной деятельности при усвоении нормативных разделов по методике воспитательной работы и дидактике.

Предлагаемая преподавателем система заданий была направлена на достижение студентами таких межличностных отношений, которые являлись психологически оправданными и оптимизировали раскрытие личностного потенциала участников делового общения, отвечая при этом высоким требованиям гуманности. Одновременно с этим достигалось осмысление студентами требований, которые предъявляет последующая непрерывная педагогическая практика к их личности в коммуникативном плане.

В условиях совместной творческой деятельности преподавателя со студентами и будущих учителей друг с другом в ходе тематических семинаров, практических занятий определялось содержание профессионального общения. Оно не ограничивалось воспроизведением базовых знаний о педагогических теориях, системах и технологиях, закономерностях и функциях общения, а ориентировало студентов на осознание их значимости, их применение в процессе общения в учебном процессе в вузе и в период педагогической практики.

При проведении семинарских и практических занятий в форме педагогических студий и педагогических мастерских будущему учителю предоставлялась возможность осознать свои личностные особенности, помочь студенту выстроить присущий только ему одному неповторимый стиль коммуникативного поведения.

Лекционные занятия включали **информационный блок**. В этом блоке предполагалось освоение знаний трех видов: *концептуальные, фактологические, процедурно-технологические*.

Концептуальные включали знание студентами ведущих педагогических идей, сущности и природы гуманизма, общей теории общения, принципов гуманного общения.

Фактологические включали: знание студентами особенностей общения в зависимости от пола, возраста и индивидуальных особенностей учащихся; знание и понимание механизмов общения, барьеров общения; знание ролевых предписаний и ожиданий; знание этикета.

Процедурно-технологические включали: знание механизмов восприятия, рефлексии и эмоционального взаимодействия, процедуры дискуссии, способов удержания внимания, способов саморегуляции.

Структура семинарских занятий по педагогическим дисциплинам включала два блока: самопознания и практический, каждый из которых опирался на знание студентом теории общения.

Блок самопознания. В формировании коммуникативной компетентности будущего учителя важной является практика самопознания.

Для самопознания коммуникативных качеств на занятиях использовались задания рефлексивного характера (рефлексивные вопросы, личностная рефлексия студентами собственных коммуникативных действий в процессе учения, рефлексия коммуникативных действий в ходе педагогической практики, Я-общения). Это давало возможность для развития эмпатийности будущих учителей, умения занимать рефлексивную позицию, самонастраиваться на другого.

Практический, или прикладной, блок предполагал включение будущего учителя в различные виды деятельности, обеспечивающей развитие коммуникативной компетентности: эмоциональной привлекательности, общительности, эмоциональной устойчивости, полноту восприятия другого, проектирования коммуникативного поведения, проявления гибкости в общении, умения организовывать отношения сотрудничества, оказывать психологическое воздействие на партнера по общению.

На занятиях по педагогике профессиональные коммуникативные умения и навыки не могут, да и не должны быть сформированы в полной мере. Здесь лишь закладывается основа для дальнейшего овладения ими в процессе непосредственной педагогической деятельности будущего учителя.

Примерами занятий, обеспечивающих взаимосвязь теоретической и практической коммуникативной подготовки студентов служили следующие. Деловая игра «Школа и инновации» (защита конкурсных проектов авторских школ) предполагала упражнение в умении оказывать психологическое воздействие на аудиторию, способности к сотрудничеству при выработке авторского проекта школы. Студенты, играющие роли преподавателей и директоров школ, учились устанавливать контакт с аудиторией, поддерживать интерес группы.

Цель метода анализа ситуаций усматривалась в том, чтобы поставить студента перед ситуацией определенных психолого-педагогических отношений, побудить его испробовать вероятные и допустимые в предложенной ситуации решения и выбрать наиболее целесообразную форму поведения.

При отборе ситуаций обращалось внимание на то, чтобы они были актуальны, вызывали у студентов интерес, были понятны, требовали определенных коммуникативных знаний. В результате был собран своеобразный банк ситуаций: ситуации-иллюстрации, ситуации-оценки, ситуации-упражнения, ситуации-проблемы. Ситуации-иллюстрации, например, содержащие примеры из практической деятельности педагога, являются одним из основных дидактических условий подготовки будущего учителя к определенным установкам: поставить себя на место собеседника, позитивное отношение к другому, ориентация в общении на достоинства партнера. Развитие таких качеств, как эмпатия и общительность, важно для мотивации альтруистического, гуманного поведения.

Анализ ситуаций в форме дискуссий позволил включить студентов в коллективную выработку правил поведения в дискуссии. Выработанные правила мы записали на доске, а именно: предельная доброжелательность, обсуждение и аргументация не переводятся на личность, непозволителен запелляционный тон и т.д. При анализе ситуаций были выделены такие критерии оценки, как умение слушать и слышать, умение понять собеседника, доброжелательный или оценочный подход к коллегам, умение принять точку зрения партнеров по общению, умение склонить собеседника к принятию своей точки зрения.

После завершения дискуссии проводилась рефлексия, в процессе которой студенты говорили о своих чувствах, отвечали на вопросы: Что мешало или помогало в дискуссии? Чему научились в процессе дискуссии? Направляя анализ ситуаций, мы побуждали студентов вскрывать особенности партнеров по общению, рассматривать различные варианты протекания и завершения ситуации.

В условиях тренинговых упражнений, как показали наблюдения, происходит трансляция «Я-образа» студентов, преобразуется духовное состояние одного человека в общее достояние других участников общения, снимаются психологические барьеры и стрессовые состояния, вызываемые ситуациями педагогического общения. Целью тренинговых упражнений было «открытие» партнера на общение, «соучастие» партнеру в процессе общения, развитие коммуникативной наблюдательности. В этом и заключается гуманистическая идея тренинговых упражнений – не заставлять, не давить, а помочь будущему учителю преодолеть барьеры общения, научиться приемам эмпатийного слушания, выработать собственную модель коммуникативного поведения.

В основу тренинговых упражнений были положены следующие принципы: принцип личностной включенности, предполагающий внутреннюю заинтересованность будущего учителя в коммуникативных самоизменениях; принцип межличностной включенности, предполагающий полноценное взаимодействие студентов на занятиях, основанное на взаимном уважении к чужому мнению и принятии коммуникативных проявлений друг друга; принцип самодиагностики, предполагающий рефлексивную позицию студента в ходе работы, осознание им лично значимых коммуникативных проблем.

С целью формирования умений *организации отношений сотрудничества, варьирования глубины общения* проводилась игра «Необитаемый остров». Группа студентов была разбита на «островки», которые разрешали предложенные преподавателем конфликтные ситуации, возникающие в процессе общения учителя с учеником, например: «Шестиклассник Сергей Петров постоянно разговаривает на уроке с соседом. Не помогают ни пристальный взгляд учителя, ни персонально адресованный вопрос. Лишь на минуту подросток замолкает, а потом принимается за свое. Ваши действия в данной ситуации» и т.д. Принципом разрешения конфликта предполагался гуманный подход к выходу из предложенной ситуации. Совместный поиск такого решения позволял рассмотреть различные точки зрения, способствовал развитию опыта сотрудничества.

В процессе занятия студенты самостоятельно выделили следующие приемы, которые способствуют проявлению гибкости в общении, созданию отношений сотрудничества, помогают избежать конфликтной ситуации:

- накопление согласия: использование приема чтения состояний («Вы сомневаетесь?», «Вам не хочется говорить о себе?»), т.е. ставить вопросы так, чтобы на них был ответ «Да»;
- поиск общих интересов: проявление внимания к отдельным деталям в словах партнера, переключение разговора на другие темы;
- подчеркивание сходства своего мнения с мнением партнера, используя прием оправдания ожидания;
- отрицательный эмоциональный тон нашей речи легко индуцируется на партнера общения, вызывая у него чувство дискомфорта;
- овладеть конфликтной ситуацией – значит разрядить обоюдную эмоциональную напряженность.

Рефлексия студентами собственных коммуникативных умений способствовала осознанию своего состояния в процессе общения и выбору продуктивных тактик поведения.

При проведении преподавателем игры «Волшебное кресло» (по Н.Е.Щурковой) [4] акцент делался на развитие эмоциональной привлекательности студентов, умение видеть достоинства каждого, эмоциональную устойчивость, гибкость в общении. Процедура занятия предусматривала естественное, раскрепо-

ценное поведение всех участников, доброжелательное и максимально корректное отношение друг к другу. Сокурсники подчеркивали достоинства, скрытые возможности, резервы каждого, кто садился в кресло. Совершенно не обязательно было испытывать дружеские чувства к человеку, но в то же время необходимо было выделить и назвать те качества, за которые его можно уважать.

При проведении видео-тренинга «Интересный урок» особое внимание уделялось формированию умений *коммуникативного конструирования, умений организации отношений сотрудничества, проявления гибкости в общении, оказания психологического влияния на партнера по общению при помощи вербальных, невербальных и паралингвистических средств.*

Каждый студент на занятии выступал в двух ролях – учителя и ученика. В роли экспертов выступили преподаватель и сокурсники, одной из задач которых был анализ коммуникативного поведения «учителей» и «учеников». Студентами были разработаны и представлены модели уроков белорусской литературы, белорусского и английского языка. Подготовкой к этому итоговому занятию студенты занимались в течение всего семестра, собирая свой «конструктор интересного урока», продумывая коммуникативную структуру урока, приемы организации групповых коммуникаций.

Для дискуссии и психологического анализа материала использовалась видеозапись, которая позволила тщательно и детально проследить и проанализировать все нюансы поведения самими студентами, предоставлялась возможность высказать собственные самооценочные суждения.

Педагогическая рефлексия определяла отношение будущего учителя к себе как к субъекту профессиональной коммуникативной деятельности, предвидение себя в педагогической ситуации. Способность сравнивать, сопоставлять собственное видение себя с оценками других участников взаимодействия помогло студенту осознать то, как он в действительности воспринимается и оценивается другими людьми.

Эмоциональный фон занятий носил положительную окраску, способствовал утверждению уверенности и личной значимости каждого студента за счет обращения к студентам по имени, использования формул вежливости, экспрессивных оценок: «Мне нравится Ваш подход, Вера!», «Катя, Вы меня сегодня приятно удивили!». Это облегчало взаимодействие преподавателя и студента, усиливало отзывчивость последнего и стимулировало формирование педагогической коммуникабельности.

Владение преподавателем навыками вербального и невербального общения приобретало действие заражающей экспрессии. В процесс понимания включался механизм сопереживания, в значительной мере основанный на невольном подражании, в результате чего и возникало не простое понимание, а особое, эмоциональное понимание происходящего. Яркой, убедительной, эмоционально насыщенной экспрессией педагог «заражал» студента, включая его (через сопереживание) в общий процесс коммуникативного развития.

Такой подход к структурированию содержания педагогических дисциплин позволил повысить качество теоретических знаний и практической готовности студентов к взаимодействию с детьми; выявить скрытые резервы личности ранее пассивных, малообщительных студентов; развить у будущих учителей гибкость в общении, способность находить адекватные стереотипы поведения и способы эмоционального реагирования; сформировать направленность на целостное эмоционально-ценностное восприятие ученика.

Совокупность переживаний коммуникативного комфорта, гармонии отношений с педагогом и однокурсниками, оптимистического восприятия порождала проявление эмпатийности, трансформировалась в систему личностных установок на собственное коммуникативное поведение. Все это создавало предпосылки для проектирования индивидуального стиля взаимодействия в учебном процессе и в период педагогической практики.

Взаимосвязь теоретической и практической коммуникативной подготовки студентов обеспечивается не только в процессе практических занятий в вузе, но и в период педагогической практики в школе, т.к. она способствует актуализации личностной и профессиональной зрелости будущего учителя.

Возможности педагогической практики студентов максимально использовались для анализа коммуникативной деятельности учителей, изучения стиля общения педагога, его речевого поведения, использования невербальных средств в управлении общением и т.д.

При подготовке к педагогической практике студенты на занятиях проводили фрагменты урока и мини-уроки с последующим анализом (совместно с преподавателем), составляли рефлексивные самоотчеты. Проведя три-четыре занятия, студенты уверенно чувствовали себя перед аудиторией. При анализе мини-уроков отмечались положительные стороны организации урока, интересные решения при выходе из проблемных ситуаций общения.

Знакомясь с опытом работы молодых педагогов и педагогов со стажем, студенты имели возможность сравнить опыт коммуникативной деятельности учителей. В содержание педагогической практики вошло составление коммуникативных характеристик учителей школы. От студентов требовалось определить коммуникативные средства учителя в организации учебной деятельности класса: охарактеризовать способы установления и приемы поддержания обратной связи, дать общую характеристику индивидуального стиля педагогического общения учителя; проанализировать его воздействие на психологическую атмосферу в классе.

Активное коммуникативное самонаблюдение способствовало формированию адекватной коммуникативной самооценки студентов.

По завершении педагогической практики студенты получают задание для самостоятельной работы, которая является логическим продолжением лекционных и практических форм обучения и частью программы коммуникативной подготовки. Студентам предлагается составить индивидуальную программу коммуникативного самовоспитания. На основе собственной самооценки (и оценки сокурсников) студенты определяют коммуникативные профессионально значимые личностные качества и умения, которые у них недостаточно развиты и сформированы, намечают пути развития этих качеств.

Программа самовоспитания составлялась на основе психолого-педагогических дневников студентов и включала в себя следующие разделы:

1) культура педагогического общения (позитивная установка на другого, умение слушать, задавать вопросы, устанавливая контакт, ориентироваться в ситуациях общения и т.д.);

2) саморегуляции (умение преодолевать волнение, умение сдерживать себя в стрессовых ситуациях, мобилизация рабочего самочувствия и т.д.);

3) культура и техника речи (лексическое богатство, выразительность, образность речи, четкая дикция, темп, тембр голоса, гибкая интонация и т.д.);

4) культура внешнего вида (одежда, осанка, невербальное поведение – жесты, мимика, позы и т.д.).

Подобная программа призвана не только акцентировать внимание на собственных коммуникативных недостатках, отдельных личностных качествах, но и определить пути и способы преодоления этих недостатков и совершенствования своей коммуникативной компетентности.

Студенты на практике осознали необходимость гуманистической направленности учебно-воспитательного процесса, необходимость личностно ориентированного общения, эффективность диалогических форм взаимодействия. Формирование опыта коммуникативного поведения свидетельствует о приобретении студентами определенных психолого-педагогических знаний, формулирования коммуникативных педагогических задач и моделирования коммуникативного поведения.

Безусловно, данный иллюстративный материал не исчерпывает всего многообразия средств, способствующих развитию коммуникативной компетентности студентов педвузов. Однако на основании работы, предполагающей обеспечение взаимосвязи теоретической и практической подготовки студентов к общению, можно судить об эффективности данного условия.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что на современном этапе развития высшего профессионально-педагогического образования возникает необходимость не только пересмотреть его содержание, но и проводить некую «инвентаризацию» форм и методов обучения в вузе, отдавать приоритет тем, кто способствует формированию коммуникативной компетентности студентов.

Традиционные формы обучения, такие, как лекция, семинарские и практические занятия, обладают достаточно большим резервом в формировании коммуникативного потенциала будущего учителя в том случае, если в них включены элементы дискуссии, ролевые и деловые игры, рефлексивные задания, элементы тренинговых упражнений, т.е. все то, что способствует формированию опыта коммуникативного поведения. Педагогическая практика студентов в школе, организованная определенным образом, подкрепляет имеющиеся знания основ общения и соотношения их с опытом коммуникативного поведения учителей школ.

1. Цветкова А. Т. Акмеологические подходы к вузовской подготовке учителей // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 56–58.

2. Трофимова Г. С. Формирование коммуникативной компетентности у будущих учителей в условиях педагогической практики в университете: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01 / ЛГУ. – Л., 1990.

3. Жуков Ю. М. Эффективность делового общения. – М.: Знание, 1988.

4. Щуркова Н. Е. Собрание пестрых дел. – М.: Нов. шк., 1994.

Поступила в редакцию 24.09.2001.

The basis of the necessity of securing intercommunication of the theoretical and practical training of future teachers during the learning of pedagogical disciplines which is good for the forming of communicative competence of students are discussed in this article.

Тимашкова Лилия Николаевна, ассистент кафедры педагогики БГПУ им. Максима Танка, кандидат педагогических наук.

УДК 370.153

К.В. ВЕРБОВА

ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТВОРЧЕСКИ РАБОТАЮЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье анализируются особенности целеобразования в деятельности творчески работающих учителей. С позиций деятельностного подхода целеобразование рассматривается как промежуточный психологический механизм, опосредующий связь «структура деятельности – особенности мотивации деятельности». Гуманистическая центрация определяет сферу смыслообразования и содержательные особенности процессов целеобразования творчески работающих учителей. Выявленная специфика целеобразования позволяет конкретизировать представление о порождении новых действий в процессе педагогического творчества.

Обсуждая основные перспективные направления психологии в последние месяцы своей жизни, А.Н.Леонтьев в качестве первой из актуальных проблем назвал «исследование творческой деятельности и внутренних механизмов ее регуляции». Актуальность заявленной проблемы имеет прямое отношение к пе-