

1Н11257987К

(039)

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ «МОЗЫРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ И. П. ШАМЯКИНА»

Психологические проблемы профессионального развития и профессионального образования личности

Материалы
II Международной научно-практической конференции

Мозырь
2010

Научная библиотека
Пед. ун-та

УДК 159.923.2
ББК 88.37
П86

Редакционная коллегия:

Валетов В. В., доктор биологических наук, профессор (главный редактор);
Кралевиц И. Н., кандидат педагогических наук, доцент;
Васюта В. А., кандидат педагогических наук, доцент;
Дыгун, М. А., кандидат психологических наук, доцент;
Пергаменщик Л. А., доктор психологических наук, профессор;
Амельков А. А., кандидат психологических наук, доцент;
Жеребцов С. И., кандидат психологических наук, доцент.

Печатается согласно плану научных, научно-практических мероприятий,
планируемых для проведения в УО МГПУ имени И. П. Шамякина на 2010 год,
и приказу по университету № 204 от 26.02.2010 г.

Психологические проблемы профессионального развития и профессионального образования личности : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Мозырь, 20—21 мая 2010 г. / Мозыр. гос. пед. ун-т им. И. П. Шамякина ; редкол.: В. В. Валетов (гл. ред.) [и др.]. — Мозырь, 2010. — 260 с.
ISBN 978-985-477-376-6

В сборник вошли статьи участников II Международной научно-практической конференции «Психологические проблемы профессионального развития и профессионального образования личности».

Материалы конференции могут заинтересовать психологов, педагогов, аспирантов, студентов и специалистов различных сфер, занимающихся психологическими вопросами профессионального развития личности.

За содержание статей ответственность несут авторы.

УДК 159.923.2
ББК 88.37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Г. Д. Немцова (г. Минск)

Социальные и экономические изменения в стране обуславливают рост требований, которые предъявляются к молодым специалистам. Сегодня образованность человека определяется не только предметными знаниями, но и его разносторонним развитием как личности, способной к саморазвитию, самосовершенствованию. В данных условиях возрастает ответственность высшей школы за качество подготовки выпускников. Современная концепция педагогического образования предполагает прежде всего создание условий для развития творческих способностей будущих специалистов, благодаря чему и можно достичь научной профессионально-педагогической подготовки.

В педагогической психологии традиционно уделяется значительное внимание освещению теоретических вопросов связанных с педагогическим взаимодействием, педагогическим общением. Многочисленные исследования показывают, что педагогическая деятельность осуществляется через межличностное взаимодействие. При неэффективном взаимодействии происходит нерезультативная передача знаний, возникают конфликты, затруднения в общении, что не способствует полноценному развитию личности ребенка.

В отечественной психологии вопросы межличностного взаимодействия и педагогического общения получили теоретическое развитие в исследованиях А. Г. Асмолова, А. А. Бодалева, В. В. Знакова, В. А. Кан-Калика, Я. Л. Коломинского, В. Н. Мясищева и др.

А. Н. Леонтьев подчеркивал, что проблема обучения — это прежде всего проблема психологии общения. В широком смысле слова педагогическое общение — это специфический вид профессионального общения преподавателя с учащимися на занятии и вне его, имеющий определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися, и внутри ученического коллектива. В. А. Кан-Калик отмечал, что профессионально-педагогическое общение есть система органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного взаимодействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств [3].

Однако, придя в школу, выпускник вуза, сталкиваясь с реальной педагогической действительностью, ощущает острую нехватку практических знаний и умений. После окончания университета молодой педагог нуждается в психологических знаниях прикладного характера, а также в формировании практических умений и навыков педагогической работы с учениками и их родителями.

В течение первых лет работы в школе молодой специалист проходит период профессиональной адаптации и испытывает потребность в навыках профессиональной саморегуляции, эффективного общения с коллегами в педагогическом коллективе и администрацией школы.

Поэтому подготовка студентов к грамотному в профессиональном отношении поведению в сложной педагогической ситуации принимает особое значение и является частью общей проблемы подготовки специалиста в вузе. Ее сущность заключается в выработке таких установок, которые позволили бы в достаточно сжатые сроки и самостоятельно освоиться в любой ситуации, связанной с педагогической деятельностью.

При этом особое значение для подготовки специалистов приобретает активное, творческое, профессиональное обучение. Такой подход предполагает использование активных индивидуальных и групповых форм работы: дискуссии, ролевые и деловые игры, анализ конкретных педагогических ситуаций, психолого-педагогический тренинг.

Групповой психологический тренинг чаще всего понимается как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов в решении собственных психологических проблем [4].

В практике подготовки будущих преподавателей психологии, на базе БГПУ им. М. Танка, хорошо зарекомендовал себя курс «Тренинг эффективности педагогического взаимодействия». Он предназначен для развития у будущего специалиста необходимых для педагогической деятельности практических умений конструктивного общения, позволяющих реализовать субъект-субъектные формы взаимодействия учителя и учащихся. Данный курс направлен на повышение психологической культуры, развитие эмоциональной устойчивости личности студентов. Выполнение психотехнических игр помогает студентам лучше владеть собой и свободнее, увереннее ориентироваться в своей профессии.

Занятия дают возможность развития и творческого использования студентами собственных личностных качеств в профессиональной деятельности, так как именно личностные качества будущего педагога являются основой для формирования и развития основных профессиональных умений: перцептивных, экспрессивных, коммуникативных, суггестивных, саморегуляции психических состояний и др.



Целью тренинга является наступление изменений в участниках и в группе, то есть получение непосредственных эффектов. Эти изменения могут касаться когнитивных структур участников, их личностных характеристик, установок, поведенческих моделей, ценностей и смыслов. По мнению ряда авторов, процессуальной составляющей тренинга является воздействие, оказываемое тренером на конкретного участника и (или) группу [1]. (А. А. Трус, 2009). Данное воздействие реализуется тренером с помощью различного инструментария.

В практике работы для развития умения конструктивного разрешения конфликтных педагогических ситуаций мы воспользовались методом анализа и решения сложных педагогических задач посредством учебного диалога между тренером и участниками группы. При этом одна из задач тренера заключается в выработке таких установок, которые позволили бы студентам в сжатые сроки и самостоятельно освоиться в любой ситуации, связанной с педагогической деятельностью.

На первом этапе студентам предлагалось разработать проект решения педагогических задач с конфликтным содержанием. Апробация данного проекта проходила в дальнейшем на занятиях. В ходе работы над проектом у студентов реализуются навыки сотрудничества, происходит формирование упорядоченных внутренних психологических структур, необходимых при выходе из предконфликтных и конфликтных ситуаций.

Методика реализации данного проекта включает три этапа: 1) подготовительный; 2) реализации; 3) обсуждения и получения «сухих остатков».

На подготовительном этапе тренер поясняет участникам, что они будут делать во время выполнения проекта (взаимодействовать между собой по поводу решения предложенной проблемы; задавать и отвечать на вопросы; выполнять проектною работу (составлять схемы, рисовать рисунки; создавать коллажи, заполнять таблицы и т. д.)). Тренер объясняет участникам, зачем, с какой целью они это будут делать, тем самым демонстрируя, какие эффекты участники получат в результате выполнения проекта. При этом используются глаголы изменений: «увидим», «поймем», «осознаем», «структурируем опыт», «выработаем», «пополним копилку знаний» и т. д. (А. А. Трус, 2009). Далее на подготовительном этапе тренер объясняет логику выполнения задания, как будет проходить работа: «Мы с вами будем работать следующим образом: сначала вы в подгруппах по ... (количество человек)... Затем... После этого...». Завершается подготовительный этап организацией пространства и определением временного регламента.

Этап реализации включает в себя работу участников над заданием, презентацию участниками полученных ими результатов, их обсуждение в группе. Во время работы участников тренер отвечает на возникающие вопросы, корректирует темп работы в подгруппах.

На этапе обсуждения и получения «сухих остатков» предполагается проведение рефлексии и создание алгоритма решения конфликтных педагогических ситуаций. На практике большинство групп выходят на создание алгоритма, включающего шесть этапов. Первый этап, условно названный «Стоп!», направлен на оценку учителем ситуации и осознание собственных эмоций. Второй этап — «Почему?» — направлен на анализ мотивов и причин поступка ребенка. Третий этап — «Что?» — направлен на постановку педагогической цели. Четвертый этап — «Как?» — направлен на выбор оптимальных средств достижения поставленной педагогической цели. На этом этапе учитель продумывает способы и средства достижения педагогического воздействия. Пятый этап связан с практическими действиями педагога по реализации педагогических целей через определенные средства и способы в соответствии с мотивами ребенка. Анализ педагогического воздействия, осуществляемый на шестом, заключительном, этапе, позволяет оценить эффективность общения учителя с детьми, сравнить поставленную цель с достигнутыми результатами и сформулировать новые перспективы.

Разработка данного алгоритма была своеобразным «сухим остатком» после работы над проектом. Необходимо заметить, термин «сухой остаток», предложенный Е. В. Сидоренко, подразумевает, что в результате тренинга у участников остается ощущение интеллектуального приобретения (Е. В. Сидоренко, 2002). Анализ проведенного взаимодействия с позиции участников группы осуществляется в ходе рефлексии.

Для оценки эффектов тренинговых занятий мы опирались на схему, предложенную Т. Расселом. Он выделял следующие компоненты компетентности, на которые тренинг может оказать воздействие или в которых могут произойти изменения под влиянием тренинга: 1) знания; 2) умения (физические, ментальные, социальные); 3) установки.

Для осуществления текущего мониторинга тренинговых занятий нами использовалась специально разработанная анкета. В этой анкете есть несколько вопросов, анализ ответов на которые позволяет выявить мнение участников об отдельных сторонах тренинговых процедур, определяется степень эмоциональной вовлеченности. Эта короткая анкета, состоящая из нескольких пунктов, предлагается после каждого занятия. Она является составной частью системы мониторинга эффектов тренинга.

Анкета включает в себя семь пунктов, каждый из которых состоит из вопроса и места для ответа, в виде семибалльной шкалы, либо просто пустого пространства для вписывания ответа. Вопросы были следующие:

1. «Насколько сегодняшнее занятие было для вас интересным?» С вариантами ответов «совершенно не интересно», «очень интересно» по краям семибалльной шкалы, обозначенными числами -3 и +3.
2. «Насколько сегодняшнее занятие было для вас полезным?»
3. «Как вы чувствовали себя до занятия?» С вариантами ответов от «плохо» до «очень хорошо» по краям семибалльной шкалы, обозначенными числами -3 и +3.
4. «Как вы чувствовали себя после занятия?» С вариантами ответов от «плохо» до «очень хорошо» по краям семибалльной шкалы, обозначенными числами -3 и +3.
5. «Сколько вы вложили в группу сегодня?» С вариантами ответов от «ничего» до «все, что мог» по краям семибалльной шкалы, обозначенными числами -3 и +3.
6. «Сколько вы получили от группы сегодня?» С вариантами ответов от «ничего» до «очень много» по краям семибалльной шкалы, обозначенными числами -3 и +3.
7. «Насколько эффективно было сегодняшнее занятие?» С вариантами ответов от «совсем не эффективно» до «100 % эффективность» по краям семибалльной шкалы, обозначенными числами -3 и +3.

Анализ данных после проведения занятия позволяет внести необходимые коррективы. В совокупности откликов участников тренинга содержится информация о наличии и характере эффектов, производимых тренингом.

Для изучения влияния решения педагогических задач на способы выхода из предконфликтных и конфликтных ситуаций мы применяли методику предложенную, Е. Ю. Казановичем, состоящую из пяти педагогических ситуаций [2]. Один вариант этой методики предлагался до обучения, другой — после.

Для анализа способов выхода из сложных педагогических ситуаций мы ориентировались на следующие типы реагирования учителей.

РМ («репрессивные меры») — в рамках этого способа преобладают попытки заставить принять свою точку зрения любой ценой. Ответы студентов отражали их готовность к отвержению негативных реакций учеников (их приказов, наказаний) и принятию мер в адрес провинившегося.



ИК («игнорирование конфликта») — стремление к вытеснению неприятной информации, продолжение своей деятельности. Уклонение от конфликта.

РВ («ролевое воздействие») — намерение разрешить конфликт в рамках ролевого воздействия, т. е. соответствующий принятым нормам способ поведения в зависимости от статуса. Это следующие типы сообщения: морализирование, наставление, напоминание обязанностей.

СГ («сглаживание») — этот способ характеризуется поведением, которое диктуется убеждением, что не стоит сердиться, потому что «мы все — одна счастливая команда». Студенты, использующие способ «сглаживание», стараются не выпустить наружу признаки конфликта, апеллируя к солидарности.

ВМ («выяснение мотива») — ответы студентов содержали указания на их возможные действия по уточнению, пониманию мотивов поведения ученика.

СИ («ситуационное изменение») — способ действия в конфликтной ситуации, когда учитель меняет собственное поведение по отношению к учащемуся. Конфликт воспринимается, как информация о необходимости скорректировать свое поведение.

Р («рефлексия») — такой тип поведения, при котором главное внимание студентов обращается на высказывание о переживаемых чувствах, возникающих проблемах.

РМ — деструктивный способ, который ведет к возникновению конфликтов. ИК, РВ, СГ не ведут напрямую к возникновению конфликта, но не являются эффективными. ВМ, СИ, Р — это конструктивные способы выхода из конфликта.

Данные, полученные в ходе проведения тренинга со студентами 5-го курса факультета психологии (46 человек), проходившего в период с 14.09.09 по 23.12.09, свидетельствуют об изменении способов выхода из педагогических ситуаций. Качественный анализ изменений способов выхода показал, что в ходе обучения увеличилось число эффективных, конструктивных способов решения предконфликтных педагогических ситуаций.

Таким образом, на основании анализа данных полученных в ходе оценки эффективности тренинга, можно говорить о том, что обучение решению педагогических задач способствует развитию эффективных, конструктивных способов выхода из сложных педагогических ситуаций. Данная тренинговая программа может являться частью комплексной работы, нацеленной на повышение уровня коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей, ориентирующей будущих специалистов на построение субъект — субъектного взаимодействия с учащимися. Тренинг эффективности педагогического взаимодействия является средством развития и совершенствования коммуникативной компетентности будущих преподавателей.

Литература:

1. Жуков, Ю. М. Коммуникативный тренинг / Ю. М. Жуков. — М., 2003. — 223 с.
2. Казанович, Е. Ю. Развитие интегративно-компромиссных стратегий разрешения конфликтов. Экспресс-диагностика и практика обучения / Е. Ю. Казанович. — Минск, 2003. — 51 с.
3. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. — М., 1987. — 190 с.
4. Митина, Л. М. Эмоциональная гибкость учителя : психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л. М. Митина, Е. С. Асмолов. — М., 2001. — 192 с.