

Ершова В. В.

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ДИАЛОГУ КАК ОСНОВЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/4-1/29.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 4 (11): в 2-х ч. Ч. I. С. 67-69. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/4-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

коммуникативный аспект, связанный с взаимной корректировкой действий при осуществлении совместной деятельности; аффективно-коммуникативный аспект, относящийся к эмоциональной сфере человека и отвечающий потребностям в изменении своего эмоционального состояния [Психология: 244].

Оставим в стороне анализ структуры понятия «общение» и его характеристики и вернемся к классификациям Б. Ф. Ломова и Г. М. Андреевой, которые позволили нам выявить еще одну причину того, почему феномен «коммуникативная компетентность» по-разному характеризуется учеными.

В классификации Б. Ф. Ломова термин «коммуникативный» относится к процессу общения, которое в свою очередь включает информационный, регуляционный и аффективный аспекты. В классификации Г. М. Андреевой невозможно опустить прилагательное «коммуникативный», т. к. автор считает «коммуникативным» один из этих аспектов процесса общения, который, в частности, соответствует информационно-коммуникативному аспекту по классификации Б. Ф. Ломова. Согласно Г. М. Андреевой, «коммуникативный» означает «относящийся лишь к части процесса общения». Следовательно, в классификации Б. Ф. Ломова коммуникация и общение являются синонимами, а в классификации Г. М. Андреевой – нет. Таким образом, сказанное позволяет обозначить третью причину, повлиявшую на разнородность трактовок исследуемого феномена.

В рамках понятия «коммуникативная компетентность» понятия «общение» и «коммуникация» мы рассматриваем как тождественные. «Коммуникативный» (англ. – communicative) не означает «коммуникационный» (англ. – communication). И, наконец, третье: прилагательное «коммуникативный» относится к процессу общения в целом.

Список использованной литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М., 1994. – 324 с.
2. Леонтьев А. А. Психология общения: Учеб. пособие / А. А. Леонтьев. – Тарту, 1974. – 220 с.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – 444 с.
4. Мрякина Ю. В. Формирование и развитие коммуникативных способностей студентов в процессе дифференцированного обучения: Дис. ... канд. пед. наук (13.00.08) / Ю. В. Мрякина. – Самара, 1998. – 133 с.
5. Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1990. – 2-е изд., испр. и доп. – 495 с.
6. Руденский Е. В. Социальная психология: Курс лекций / Е. В. Руденский. – М.; Новосибирск, 1997. – 224 с.
7. Социологический энциклопедический словарь / Редактор Г. В. Осипов. – М., 1998. – 488 с.
8. Эльконин Д. Б. Об источниках неклассической психологии // Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М., 1989. – С. 475-478.
9. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб., 2000. – 2-е изд. – 349 с.

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ДИАЛОГУ КАК ОСНОВЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ершова В. В.

Ставропольский государственный педагогический институт

Одной из актуальных и активно разрабатываемых проблем современной психологии и педагогики является проблема готовности человека к различным видам деятельности, к выполнению конкретных профессиональных, и общественных по своей сути задач.

Исходя из определения совместной учебной деятельности В. Я. Ляудис, (акты обмена действиями, операциями, а также вербальными и невербальными сигналами этих действий и операций между педагогом и учениками и между самими учащимися в процессе формирования осваиваемой деятельности) [Ляудис 2000: 50], можно сделать вывод о том, что основным содержанием готовности педагогов к совместной деятельности выступает способность педагога использовать диалог как основу субъект-субъектного учебного взаимодействия.

Диалог – первичная, родовая форма человеческого общения, определяющая развитие личности. Диалогический подход является воплощением субъект-субъектной формы взаимодействия и основывается на равенстве позиций партнеров по общению, принятии другого человека в свой внутренний мир как ценности, выступает одним из основных принципов общего и профессионального развития личности [Асмолов 2002: 68].

Современные исследователи диалога базируют свои способы осмысления связанных с ними проблем на следующих исходных предпосылках.

Первая. Диалог может быть реализован только при наличии диалогических отношений, т. е. несовпадающих смысловых позиций по поводу некоторого объекта.

Вторая. Диалог – это такая форма субъект-субъектного взаимодействия, при которой различные смысловые позиции развиваются разными говорящими или одним говорящим. Соответственно, монолог можно характеризовать наличием одной смысловой позиции, даже если ее развивают несколько участников.

Третья. Условие диалога – наличие некоторых объективных суждений о предмете диалога в единстве с оценочным личностным отношением к нему. Встать в диалогическую позицию – это, значит, высказать не только саму предметную мысль, но и как-то к ней отнестись.

Готовность к реализации диалога включает в себя, в свою очередь, мотивационную (диалогическая интенция) и процессуальную (уровень развития соответствующих умений вступать в диалогические отношения - коммуникативная компетентность и техника педагога) готовности. Коммуникативная техника включает в себя: проактивную установку, децентрацию (идентификацию и эмпатию), персонификацию, психологическую дистанцию и саморегуляцию профессионально-педагогической деятельности.

Рассмотрим каждый из указанных компонентов коммуникативной техники.

Установка - сложное психологическое образование. Она влияет и на процесс познания другого человека, и на эмоциональное отношение к нему, а также на поведение с ним. В педагогическом общении выделяются следующие типы установок: проактивные, реактивные, сверхреактивные [Леонтьев 1999: 143].

Педагогов со сверхреактивными установками отличает негативное отношение к учащимся. Это вызывает принижение роли учеников, игнорирование их мнения, противопоставление их деятельности своей.

Проактивную установку педагога отличает устойчивое позитивное отношение к учащимся. Уважение участников общения друг к другу, отношения сотрудничества, право сторон иметь свою точку зрения - вот что характеризует субъект-субъектное взаимодействие в совместной деятельности. И поэтому педагоги с этим типом установок имеют потенциальные возможности для использования диалогического метода преподавания. Как считает А. У. Харащ, много лет изучавший закономерности межличностного контакта, преподаватель, ориентированный на сотрудничество в обучении, должен не просто признавать право партнера на собственное суждение, но и быть заинтересованным в том, чтобы тот сохранил самостоятельность в оценках и мнениях, поскольку она есть залог равноправного диалога [Харащ 1972: 68].

Реактивные установки педагога зависят от наличной ситуации. При их действии не педагог, а другая взаимодействующая сторона диктует характер его общения с учащимися. Здесь реализуется манипулятивный тип общения, также в принципе исключающий диалог.

В связи с тем, что на восприятие человека оказывают влияние установки, люди ведут себя так, как ожидают от них окружающие. Разнообразные позиции учащегося в учебном процессе позволяют отойти от привычной формы поведения. Причем, чем шире диапазон ролей в ходе учебного занятия, тем больше возможностей для возникновения иной точки зрения, новой смысловой позиции. Роль диктует определенную тактику поведения и, следовательно, чем богаче ролевое разнообразие диалога, тем неоднороднее будет деятельность его участников. Смена позиции в деятельности, как известно, сама по себе является эффективным фактором «высвобождения» творческого потенциала личности.

Для повышения диалогичности учебного занятия целесообразно так распределить роли, чтобы их исполнение требовало от участников противоречивых суждений - разнообразных точек зрения. При этом важно, чтобы за каждым учащимся не «закреплялась» какая-либо одна роль, желательно, чтобы она не повторяла его функции в ученической группе. Апробируя свое поведение в различных ролях, ученики приобретут разнообразные формы проявления своей индивидуальности. Смена психологических установок является фактором, противодействующим стереотипизации деятельности и мышления, формированию ригидного поведения. Ролевая структура способствует развитию диалектического диалога, когда осуществляется синтез противоположных позиций. Соответственно, многообразие ученических позиций влечет за собой расширение репертуара педагогической деятельности [Посталюк 1992: 75].

Для того чтобы осуществлять субъект-субъектное взаимодействие в совместной деятельности, педагог должен отказаться от представлений о себе, как о центральной фигуре учебного процесса. Больше того, он должен уметь видеть ситуации «глазами учеников», «вчувствоваться» в их ролевые позиции. В психологии это комплексное умение называется умением децентрироваться. Способность к децентрации прямо связана с эмпатией и идентификацией.

Идентификация - отождествление, установление совладения чего-либо с чем-либо. Преимущественное понимание - как процесс и результат самоотождествления с другим человеком, группой, образом или символом на основании установившейся эмоциональной связи, а также включение их в свой внутренний мир и принятие как собственных норм, ценностей и образцов [Психологический словарь 2003: 148].

Эмпатия - постижение эмоционального состояния, проникновение, переживание за другого человека. Понимание другого человека путем эмоционального вчувствования в его переживания [Психологический словарь 2003: 621].

Педагог, способный к эмпатии, обладает следующими характеристиками: 1) он проявляет терпимость к выражению эмоций со стороны учащихся и коллег; 2) он способен глубоко проникнуть во внутренний мир своих подопечных, необязательно при этом раскрывая свой внутренний мир; 3) он готов адаптировать свое восприятие к восприятию учащегося.

Одним из средств децентрации педагога в учебном процессе является «замена прямых» методов корректировки учебного процесса на «косвенные». И, как следствие, смена совместной деятельности (от отношений типа «руководства» к отношению типа «сотрудничества»).

В условиях тренинговых групп (Ю. Н. Емельянов, Л. А. Петровская и др.) удалось осмыслить и обобщить основные правила «мягкого» педагогического управления:

- ведущий строит свои отношения с группой не по принципу «пристраивания» над ней, а по принципу работы в ней и с ней;
- ведущий полностью отказывается от роли «судьи», при этом оценочный момент не устраняется, а меняется его авторство;

- основная установка ведущего - на эмпатическое понимание участников диалога;
- для доверительного педагогического общения необходима способность ведущего постоянно оставаться самим собой, готовность к открытому общению.

Педагог в дискуссии должен суметь «запустить» диалог, в ходе его «обезвреживать» возможные острые ситуации, смягчать агрессивность, следить за тем, чтобы не «потерялся» предмет дискуссии; время от времени пересказывать выявленные позиции своими словами; пресекать действие участников, монополизирующих обсуждение; включать в него пассивных учащихся и т. д., и т. п.

С позиции совместной деятельности важно проследить возможности повышения эффективности убеждения. Один из путей: отход от формально-ролевого стереотипа общения и установления межличностного взаимодействия.

Для этого, прежде всего, желательно персонифицировать сообщение педагога, что достигается изложением личного опыта педагога, связанного с темой; открытым выражением личных оценок и предпочтений, доверительным тоном общения. В психологических исследованиях доказано, что учащимся импонируют педагоги, привносящие свой опыт и эмоциональные переживания в преподавание. Так, педагог предстает перед учащимися как личность, увлеченно отстаивающая свою позицию, но осознающая ее субъективность и не пытающаяся силой навязать ее другим [Хараш 1972: 58].

Так же, как доказали психологи, физическая дистанция влияет на психологическую близость, а в ряде случаев - и определяет ее. Для совместной деятельности оптимальна личная дистанция, позволяющая партнерам видеть друг в друге личность, преодолеть социальные барьеры. В большинстве случаев выбор оптимального пространственного расположения учащихся и педагога происходит неосознанно. Психологическая дистанция достигает своего минимума в момент апогея диалога. По-видимому, происходит интуитивное понимание того, что уменьшение дистанции приводит к усилению эффекта доверия, большей «открытости» в общении. [Посталюк 1992: 90].

Замечено: настрой на диалог и сотрудничество усиливается, когда педагог занимает место отвечающего у доски учащегося или садится на свободное место в глубине класса, когда группа самостоятельно работает. Благоприятное пространственное расположение субъектов общения создает предпосылки для достижения психологического комфорта занятия.

Последним необходимым компонентом осуществления педагогом диалога в совместной деятельности является развитие его способности к саморегуляции профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, использование диалога в совместной деятельности предполагает позицию преподавателя не вне, а внутри системы учебной деятельности, т. е. педагог, выступает как консультант, организатор среды обучения, своеобразный посредник между учеником и социальным опытом в форме культуры. При этом важно отметить, что решающее влияние на учащегося осуществляется не через информацию, слово педагога, а через его личность. По своей психологической роли учение превратится в процесс становления продуктивности личности. Учебное сотрудничество и сотворчество столь же продуктивно и для личности педагога. Изживается центрирование позиций его личности на самом по себе предметном содержании учебной дисциплины, структурирование дисциплинарных знаний становится средством и посредником продуктивных взаимодействий с учениками, основой соразвития, сотворчества. Изменение этих приоритетов в методической работе способствует новому восприятию самого научного знания, учебная дисциплина осмысливается в более широком гуманитарном контексте, что позволяет педагогу открывать и разрабатывать новые междисциплинарные проблемы, т. е. стимулирует творческую мысль. В свою очередь, он получает возможность творчески расширять границы своей педагогической практики, которая становится пространством дальнейшего развития его научных и методических идей.

Список использованной литературы

1. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. - М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002. - 416 с.
2. Леонтьев А. А. Психология общения. - М.: Смысл, 1999. - 3-е изд. - 365 с.
3. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. - М.: Изд-во УРАО, 2000. - 3-е изд., испр. и доп. - 385 с.
4. Посталюк Н. Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху. - Казань, 1992. - 286 с.
5. Психологический словарь / Под общей ред. Ю. Л. Неймера. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. - 640 с.
6. Хараш А. У. Лекционная аудитория: социально-психологический аспект. - М., 1972.