

ПРОБЛЕМА ВПЛИВУ МЕТА-ПОЗИЦІЇ ВИКЛАДАЧА НА ГУМАНІЗАЦІЮ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ

2005 р., В.Л. Зливков

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки
Національного технічного університету України
„Київський політехнічний інститут”*

Для того, щоб гуманізація педагогічного процесу не перетворилась на чергову кампанію треба визначити можливі шляхи її плідного використання в навчально-виховному процесі. В той же час, мова не повинна йти про підміну психологами дослідницької діяльності педагогів.

Таким чином, суто психологічними аспектами гуманізації освіти є:

- зосередження педагогічних впливів на найвищих рівнях управління педагогом діяльністю учня; ці рівні “забезпечують, перш за все, його ціннісну регуляцію” [1, 15];
- створення студентам психологічних умов для повноцінної “діалогічної взаємодії одне з одним, із педагогом, іншими партнерами, авторами та персонажами культури” [3].

При аналізі проблеми комунікативної позиції педагога як важливого чинника гуманізації виникає певне протиріччя між “вимогами гуманізації освіти із сучасними тенденціями до її автоматизації, віртуалізації й дистанціоналізації” [8]. Адже, до певної міри, впровадження в освітній процес нових “інструментів” зокрема, модульної системи навчання, є чинником підвищення його ефективності. З іншого боку, як слушно зауважили П.В. Матвієнко та С.О. Огієнко, перенесення основних освітніх акцентів на інструментальну складову може знижувати роль особистості педагога в ході педагогічної комунікації [8]. Очевидно, це протиріччя вимагатиме спеціального дослідження.

З іншого боку, виголошуючи про небезпеку зниження ролі особистості викладача вищої школи не потрібно забувати, що педагогічна взаємодія має дві сторони “функціонально-рольову та особистісну” і тому, можливий компенсаторний ефект [6]. Оскільки оптимальним варіантом для педагогічного процесу є настанова педагога на функціонально-рольову та особистісну взаємодію. В цьому, ідеальному варіанті, як слушно зазначає О.Г. Коваленко, “особистісні особливості проявляються через рольову поведінку” [5]. Педагог, реалізує свою потребу і здатність бути особистістю і, в свою чергу, взаємодіючи із учнем, формує у нього таку ж потребу і передає йому свою індивідуальність. Це відбувається, зокрема, завдяки обміну ролями. Таким чином, як варіант розв’язання протиріччя між підвищенням ролі

навчального “конвеєру” і зниженням ролі викладача як особистості можливе шляхом посилення певних соціально-комунікативних ролей і відповідно, зниженням “питомої ваги” інших.

Розглядаючи праці дослідників творчої спадщини видатного педагога-новатора В.О. Сухомлинського [2; 12] зауважимо, що досить часто вони, не називаючи цього терміна, розглядають саме комунікативну позицію педагога “...учений стверджував, що саме в мові вчителя мають бути втілені норми і правила на яких повинно виховуватись підростаюче покоління...кожен вчитель ким би він не був за фахом, повинен бути також словесником, оскільки він вчить не лише своєму предмету, а насамперед – культурі думки, досконалості володіння словом” [12]. Розглядаючи складові комунікативної позиції педагога дослідники спадщини В.О. Сухомлинського виділяють: емпатичну чутливість педагога до духовного життя студента; “перцептивний аспект культури педагогічного спілкування” [2]; гнучке використання “способів та прийомів для організацій педагогічної взаємодії” [2, 26]; доброзичливість що проявляється в умінні педагога “оцінювати конкретні дії, знання, вчинки учня, а не його особистість” [2, 27]. Крім вищезазначених параметрів виділяються: спрямованість мови на студента, що розглядається як наявність власного ставлення до події “вміння будувати свій монолог як діалог з учнем як пряме звертання до його розуму [2, 28]; володіння вчителем технікою мовлення що є “...передумовою позитивного сприйняття вчителя учнями, батьками, колегами” [2, 29]; сюди ж відносять й виразність, конкретність, здатність викликати у слухачів візуальні картини, відчуття і співпереживання” [2, 30].

Іншою проблемою, що ще не знайшла чільного місця у працях дослідників, є проблема багатовекторності комунікативної позиції викладача вищої школи. Оскільки традиційне, навіть, стереотипне розуміння педагогічного діалогу як акту взаємодії двох учасників (викладач – студент) є лише одним із найпростіших варіантів педагогічної взаємодії. В той же час, навчальний діалог є значно складнішим, оскільки третьою, рівноправною стороною виступають автори підручника за яким педагог має навчати слухача. Головна проблема: можливі інформаційні втрати в процесі комунікації викладача з авторами тексту підручника, студентом та самим собою. Педагог має перетворити текст із монологічної в діалогічну форму його існування. Наголос переноситься із знака як об’єкта на все, що може виступити матеріалом знаку.

Отже, комунікативна позиція педагога за формою існування є процесуально динамічною, що змінюється під час підготовки до комунікації, безпосередньо – комунікації та аналізі результатів комунікації. Найпростіша, за складністю, комунікативна позиція викладача містить в собі чотири етапи [4]:

- 1) розробка структури ситуації події для студента;

- 2) структурна та семіотична організація педагогічного діалогу;
- 3) участь педагога в діалозі зі студентською групою;
- 4) визначення структури ситуації події для студентської групи за підсумками діалогу.

На першому етапі викладач, готується до лекції та до взаємодії із студентською групою, як із суб'єктом діалогу. Процес визначається тим, на ґрунті яких саме форм розвиваючого знання (запитання, гіпотези, моделі, пробні дії) студент буде в змозі самостійно подолати бар'єр між відомим та невідомим і тим самим відновити новий невідомий компонент із дисципліни, що вивчається.

На другому етапі – педагог проектує діалог як засіб “ситуації події” (термін М.В. Камінської [4]). Він містить в собі сценарій діалогу, смислові одиниці типу “запитання – відповідь”, відновлення невідомого компоненту знання та семіотичні ресурси (ініціювання дискусії зі спіранням на навчально-виховні дії). Як результат цього етапу – створюється особливий інструмент: сценарій педагогічного діалогу за темою лекції.

На третьому етапі відбувається реальна комунікація зі студентом, в якій педагог виконує певну комунікативно-педагогічну роль (фасілітатор, дедакт, неформальний лідер тощо). Як зауважує з цього приводу дослідниця: “Учитель диалогического типа есть олицетворение культурной функции разума, он артистически, но не актерствуя, представляет эту функцию в учебном предметно-опосредованном взаимодействии с учеником в качестве персонажа диалога” [4, 56].

На цьому етапі найбільш доцільне використання міні-контрольної наприкінці лекції (за темою нового матеріалу). Це дає можливість з'ясувати: наскільки студенти засвоїли інформацію на рівні реальних, а не декларативних мотивів поведінки.

На четвертому етапі, комунікативна позиція педагога проявляється в тому, що він так би мовити “доосмислює” подію побудови студентом знання. Факт “привласнення” чи “не привласнення” суб'єктом навчання знання стає для педагога подією, що справдила чи не справдила задуми щодо моделі діалогу.

Суб'єкти знання: три активні сторони – автори підручника, педагог, студент. Вхідна умова комунікації: перерозподіл позицій між викладачем та студентом – суміщення семантичних тезаурусів суб'єктів знань. Тезаурус авторів підручника, як то кажуть “за визначенням” не сумісний із тезаурусом студента. Тому викладач повинен бути “сумісним” як із студентом, так і з авторами підручника. Це знаходить свій прояв в тому, що “функціонування тезаурусу вчителя проявляється в перетворенні предмета знання в конкретну подію ситуації для учня” [4, 58].

Розглядаючи проблему дослідження комунікативної позиції педагога як динамічного процесу, звернемо увагу на те, що понятійний апарат в цій галузі педагогічної психології дозволяє полісемантичні тлумачення. Як приклад, термін “комунікативні технології” як стверджують деякі дослідники має більш ніж тридцять тлумачень і його використання із точки зору цих дослідників є даниною моди, а не наукової необхідності [11]. Це ж можна сказати й про твердження, що “жодне дослідження не дає чіткого системного розуміння про структуру комунікативних якостей вчителя і не виділяє послідовності реалізації їх в комунікативних уміннях” [10, 206]. Тому ми вважаємо на даному, початковому етапі дослідження доцільно говорити лише про перелік вимог до комунікативної позиції педагога, дотримання яких дозволить плідно розгорнути всі чотири її етапи в ході діалогу зі студентом. Педагог має:

- встановлювати вербальний та невербальний контакт із аудиторією;
- визначити і зрозуміти психологічний стан партнера по комунікації;
- визначити приблизний рівень володіння студентом своєю мовою та мовленнєвою діяльністю;
- передбачити поведінку студента як мовного партнера, під час діалогу із ним;
- визначити системні помилки в комунікативній поведінці партнера із метою нейтралізації їх впливу на засвоєння нових знань;
- внести необхідні корективи в хід діалогу зі студентом.

Таким чином, стає актуальною необхідність засвоєння викладачем вищої школи так званої „мета-позиції”(Т. Пауелл, Дж. Пауелл, В. Франкл) . Це дозволить неупереджено розглядати власну комунікативну позицію з точки зору стороннього спостерігача, помічаючи всі можливі полісемантичні тлумачення, що, можливо, інтерпретують поведінку викладача зовсім з іншої, ніж його, точки зору.

При розробці в майбутньому моделі комунікативної позиції педагога неможливо проігнорувати вплив фактору утрудненого спілкування на функціонування цієї моделі. Не розглядаючи монографію О. Цуканової в цілому, що вже стала класичною та джерелом постійного цитування, звернемо увагу лише на один аспект цієї проблеми – особистісний. Як зауважила В.О. Лабунська “особливості суб’єкта утрудненого спілкування саме в тому, що:

- 1) він рідко свідомо обирає засоби “що знищують” спілкування;
- 2) не завжди усвідомлює наслідки власних дій;
- 3) недостатньою мірою усвідомлює себе як суб’єкта спілкування” [7, 20].

Отже, суб’єктом утрудненого спілкування “стає людина, яка не визнає свободу унікальності партнера по спілкуванню, що знаходить свій прояв у прагненні домінувати над ним, в неприязні, ворожості, що призводить до

деформації особистості не лише іншого, але й власної” [7, 20]. Таким чином, авторитарно вмотивований педагог, що тяжіє до командної монологічної педагогіки, буде в змозі деформувати не лише особистість студента, а й всю комунікативну позицію викладача в разі використання традиційних шляхів впровадження в освітній процес ідей гуманістичної психології.

Узагальнюючи все вищесказане, можна зробити висновок, що гуманізація навчального процесу пред’являє досить жорсткі вимоги до комунікативної позиції викладача, що посилюються принципово іншими вимогами до нього в руслі кредитно-модульної системи навчання (у відповідності до вимог Болонського процесу).

1.Сучасні вимоги до особистості викладача вищої школи, що зорієнтований на гуманістичний підхід у викладанні психолого-педагогічних дисциплін.

1.1. Орієнтація на діалогічність.

1.2. Суб’єкт-суб’єктні стосунки в ході комунікації.

1.3. Орієнтація на позитивну взаємодію із партнером.

1.4. Переорієнтація із стратегії здійснення впливу на стратегію взаємодії.

2.Структура педагогічної комунікації.

2.1. Модель комунікації (конкретна група, студенти, тема навчального матеріалу).

2.2. Зближення тезаурусу педагога із тезаурусом студента.

2.3. Використання зворотного зв’язку на всіх етапах функціонування комунікативної позиції.

3. Комунікативна атака.

3.1. Конкретизація комунікативної позиції.

3.2. Уточнення умов та структури взаємодії.

3.3. Здійснення початкової фази комунікації (другий етап комунікативної позиції).

3.4. Управління ініціативою в педагогічній комунікації (третій етап комунікативної позиції).

4.Аналіз результатів педагогічної комунікації, наскільки справдилась чи не справдилась розроблена конкретна стратегія щодо моделі діалогу.

Таким чином, використання мета-позиції викладача під час взаємодії зі студентською аудиторією, дозволить, певною мірою, зменшити вплив протиріччя між подальшою технологізацією навчального процесу та зростанням ролі комунікативної позиції викладача (як особистості) на ефективність навчального процесу у вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Г. Костюк и методологические уроки // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 3. – С.112-116.
2. Витвицька С.С. Культура вчителя в системі педагогічних поглядів В.О. Сухомлинського // Педагогіка і психологія: Вісник Академії педагогічних наук України. – 2003. – № 2. – С. 24-30.
3. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи // Книга для вчителя. За ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі. – К.: Вища школа, 1997. – С. 25-40.
4. Каминская М.В. Педагогическая деятельность как феномен культуры // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 3. – С.53-68.
5. Коваленко О.Г. Значення ролей і соціальних очікувань в педагогічному процесі // Педагогіка і психологія: Вісник Академії педагогічних наук України. – 2002. – № 1-2. – С.104-109.
6. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогическое взаимодействие // Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 1999. – С. 64-96.
7. Лабунская В.А. Психологический портрет субъекта затрудненного общения // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С.14-22.
8. Матвієнко В.П., Огієнко С.О. До питання про сучасні педагогічні парадигми в системі вищої школи // Педагогіка і психологія: Вісник Академії педагогічних наук України. – 2003. – 2. XXXIX. – С. 20-23.
9. Пуелл Т., Пауелл Дж. Психотренинг по методу Хосе Сильвы. – С.-Пб.: Питер, 2000. – 192 с.
10. Рябичкина Г.В. О некоторых аспектах педагогической коммуникации // Педагогика как наука и как учебный предмет: Тез. докл. межд. научно-практ. конф., 26-28 сентября 2000 г., г.Тула. – С. 205-207.
11. Скрябина А.К. Кризис педагогической культуры // Педагогика как наука и как учебный предмет: тез. докл. межд. научно-практ. конф., 26-28 сентября 2000 г., г.Тула. – С. 93-94.
12. Ткаченко Г.М. В.О. Сухомлинський про культуру мови вчителя // Педагогіка і психологія: Вісник Академії педагогічних наук України. – 2003. – 2. XXXIX. – С. 40-43.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.