

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ
ПОСРЕДСТВОМ ПРОБЛЕМНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ

Каплинский В.В

Винницкий государственный педагогический университет им.
М. Коцюбинского
Украина

Аннотация. В статье произведен анализ основных подходов к формированию умений. Определены теоретические позиции формирования коммуникативных умений педагога.

Ключевые слова: коммуникативные умения, формирования, проблемные педагогические ситуации, структура личности.

В психолого-педагогической литературе наиболее четко прослеживаются два направления, которые могут служить исходными теоретическими позициями формирования КУ (коммуникативных умений).

С точки зрения З.И.Ходжавы вообще не существует самостоятельного процесса обучения умениям как специальной деятельности. К данному подходу близка позиция С.И.Кисельгофа, считающего, что умение образуется без специальных упражнений в выполнении действия и опирается в основном на знания и навыки, приобретенные раньше. По мнению Е.А.Милеряна, Н.Д.Левитова и др., умения во всех случаях формируются в результате упражнений. Подобную позицию разделяет А.В.Мудрик, выделяющий несколько стадий в формировании КУ у школьников: усвоение стандартных навыков, автоматизация их применения, развитие импровизационности в их применении, стадия переноса с одной ситуации в другую.

Основанные на второй позиции методики формирования КУ чаще сего ориентированы на усвоение готовых способов и приемов, которые закрепляются студентами. Это, как правило, приводит к тому, что закрепленные таким образом модели коммуникативного поведения «консервируют скрытый потенциал... активности» личности [9, 123] и не позволяют будущему учителю выходить за рамки сложившихся обстоятельств. Они не могут обеспечить творческой по своему характеру педагогической деятельности, постоянно требующей перестройки этих моделей в зависимости от изменяющихся условий.

На наш взгляд, только путем упражнений коммуникативные умения педагога не могут совершенствоваться, т.е. достигать более высокого уровня своего развития, так как развитие связано

изменением основной исходной структуры и возникновением на ее основе новых структур. Развертывание, т.е. совершенствование основной исходной структуры, наоборот, может быть задержано отработкой готовых способов коммуникативного поведения.

Мы считаем, что в результате овладения совокупностью технических приемов путем упражнений могут быть сформированы только умения отражательно-репродуктивного уровня. Однако такие умения «не срабатывают», там, где деятельность требует неалгоритмических действий. Мало того, становясь привычными, они могут выступать своеобразным психологическим барьером, закрывающим доступ к новому способу действия [7, 62]. В этом плане мы полностью согласны с Э.В.Ильенковым, утверждающим: «Ум, приученный с детства к действиям по штампу, по готовому рецепту «типового решения» и теряющийся там, где от него потребовалось самостоятельное размышление и решение, поэтому-то и не любит противоречий. Он всегда старается их обойти стороной, замазывать болтовней, сворачивая опять и опять на рутинные, протоптанные и затоптанные дорожки» [4, 51].

Подтверждением тому, что КУ невозможно сформировать только путем упражнений, служат теоретические положения, выдвинутые В.В.Краевским, М.А.Даниловым и Н.И.Болдыревым, о том, что учебный процесс представляет собой процесс взаимодействия между учителем, учащимся и ситуационными факторами. Один и тот же способ коммуникативного поведения, даже доведенный до совершенства путем упражнений, в одной ситуации может дать положительный результат, в другой – резко отрицательный.

Следовательно, для успешного осуществления коммуникативной деятельности важно не столько тренировать те или иные действия, сколько формировать определенные установки, которые бы подсказывали наиболее рациональную реакцию и следующие за ней коммуникативные действия в непохожих друг на друга педагогических ситуациях.

Это приобретает особое значение в связи с тем, что, как справедливо утверждает В.Г.Афанасьев, «... полной и абсолютной определенности при подготовке и принятии решений нет и быть не может. Общественные процессы настолько подвижны, ситуации настолько быстро меняются, что любая информация не дает исчерпывающего знания о данной ситуации и никакой прошлый опыт не способен обеспечить решения новой задачи» [1, 159]. Что

касается стадий формирования умений, выделенных А.В.Мудриком, то они заслуживают внимания, когда речь идет о «чисто» коммуникативных умениях. Коммуникативные же умения педагогического характера, стандартизируясь и автоматизируясь на первых двух стадиях, не могут успешно обеспечить результативность коммуникативного поведения в изменяющихся условиях, т.к. зона их применения будет ограничена рамками конкретных ситуаций.

Тем не менее, сказанное выше не означает, что метод упражнений в процессе формирования КУ нами исключается. Он может быть успешно использован при условии, если действия не просто повторяются, а варьируются применительно к изменяющимся условиям.

Дальнейшее совершенствование КУ (их развертывание) до уровня частично-поискового и творческого может быть обеспечено, на наш взгляд, только в результате развития эмоциональной и интеллектуальной активности, которая повлечет за собой изменения во внутренних, психологических структурах.

Данный вывод подтверждается тезисом, сформулированным в свое время Л.Дистервегом: «развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение...» [3, 2].

Отсюда – и умений невозможно привнести извне и отработать путем упражнений. Являясь в н у т р е н н и м и моделями, обеспечивающими действия, они формируются самостоятельно под влиянием внешних побудителей, активизирующих эмоциональную, интеллектуальную и волевую сферы личности, включающие ее в активную самостоятельную деятельность. Поэтому формирование КУ мы организуем не как обучение этим умениям и их применению на практике, а как создание и поддержание условий для их самоформирования. А внешние воздействия должны стимулировать самоформирование КУ.

В связи с этим для нас наиболее приемлемой является позиция Н.А.Рыбакова, несмотря на то, что она в свое время во многих публикациях решительно критиковалась Е.А.Милеряном, З.И.Ходжавой, С.В.Янанисом и др. Ее сущность сводится к тому, что умения можно формировать на основе сознательного заимствования

трудового опыта других людей без специальной тренировки, а лишь воздействуя на органы чувств и мышления .

Специально тренируя умения путем упражнений, как уже отмечалось, мы ограничиваем, а иногда и тормозим процесс их развития; воздействуя же на эмоциональную и интеллектуальную сферы личности, наоборот, способствуем их разворачиванию «изнутри».

Сформированные таким путем умения будут соответствовать своей сущности, так как будут в достаточной степени самостоятельными, а значит смогут успешно обеспечить с а м о с т о я т е л ь н о е решение все новых и новых педагогических задач.

В предлагаемом нами подходе к формированию КУ данная позиция соединяется с позицией Л.Ф.Спирина, отождествляющего процесс формирования умений с решением соответствующих задач, в результате чего возникают психические новообразования.

Таким образом, сущность нашей методики сводилась к тому, что успешно формировать КУ возможно на основе педагогических задач, однако, не любых, а обязательно оказывающих воздействие на эмоциональную и интеллектуальную сферы личности.

Наш подход иллюстрирует тезис многих ученых о невозможности формирования какого-то отдельного компонента личности, представляющей собой систему взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, не воздействуя на эту систему в целом.

Экстенсивно-кольцевая модель личности[3, 6], эта модель четко показывает ограниченность метода упражнений. Будучи направленным во вне, данный метод отрабатывает внешний, видимый уровень умений, их операциональную сторону.

Однако, как утверждал в свое время Я.А.Коменский, «природа все производит из корня и более ниоткуда». Поэтому вместо того, чтобы приучать учащихся навешивать на себя ветки с других деревьев и «подобно эзоповской вороне, одеваться чужими перьями», необходимо учить их «развиваться из собственного корня». Задача учителя – так «питать» эти корни, чтобы влага, проходя через них, разливалась «по стволу, ветвям, отросткам, листьям и плодам» и они разрастались «силою корня» [6, 274].

Предлагаемый нами подход, основанный на проблемных педагогических ситуациях, как раз ориентирован в глубь личности (ее интеллектуальную, эмоциональную, мотивационную сферы). Он определяет процесс формирования КУ «изнутри», т.е. «из корня», в

отличие от тех педагогических исследований, где этот процесс рассматривается как почти полностью определяемый извне.

Таким образом, в результате анализа существующих подходов к формированию умений, определилась логика и главные исходные позиции формирования КУ, выраженные в изложенных ниже положениях:

Нечеткие, фрагментарные и бессистемные представления о КУ, с одной стороны, с другой – стихийный, не имеющий под собой научной основы процесс их формирования вызывают необходимость такой организации профессиональной подготовки будущего учителя, которая помогла бы ему овладеть с и с т е м н ы м в и д е н и е м модели своей профессиональной деятельности при четком понимании центрального места в ней коммуникативного компонента.

Чаще всего формирование КУ осуществляется двумя путями: 1) овладение педагогическими знаниями и навыками; 2) отработка практических действий.

Однако нередко знания при слабой динамичности внутренних умственных операций не могут обеспечить результативность коммуникативной деятельности педагога, а хорошо отработанные действия оказываются безрезультативными в изменившихся условиях.

Это вызывает необходимость третьего пути, способствующего, во-первых, не просто овладению знаниями, а превращению их в «интеллектуальный инструмент решения постоянно возникающих в педагогической практике противоречий» [2, 73]; во-вторых, не количественному накоплению действий, а их качественному своеобразию и творческому характеру.

Таких знаний нельзя предать путем «прямых поставок» педагогической информации, а действий – сформировать путем их неоднократного повторения. Предлагаемые извне в готовом виде «чужие» выводы могут быть отражены, воспроизведены, применены на практике, но не всегда становятся основанием, которое обеспечит «способ видения конкретных педагогических ситуаций, зону поиска решений и ... действий» [8, 41].

П о б у ж д а я же к свободному овладению знаниями и с о з д а в а я условия для «созревания» самостоятельных выводов, мы сможем обеспечить проблемность, гибкость, динамичность знаний. А они, в свою очередь, альтернативный и творческий характер действий,

обеспечивающих постоянно изменяющуюся педагогическую деятельность.

Педагогическая деятельность представляет собой процесс решения бесчисленного ряда педагогических ситуаций. Значит, обеспечить ее результативность – это обеспечить оперативное и продуктивное решение этих ситуаций. Следовательно, процесс формирования КУ, назначение которых в реализации данной цели, - это процесс овладения опытом гибкого и поискового поведения в таких ситуациях. А один из наиболее оптимальных методов формирования КУ – их моделирование, анализ и решение.

Анализ психолого-педагогической литературы, наблюдения за деятельностью преподавателей вуза и изучение мнений студентов показали, что вышеназванный метод достаточно широко применяется в процессе изучения педагогических дисциплин, однако не обеспечивает необходимого уровня сформированности исследуемых умений. Причины «несрабатываемости» данного метода (как показали результаты массового опроса) связаны, с одной стороны, со слабым содержательно-познавательным и воспитательным потенциалом педагогических ситуаций, с другой – с неумением коммуникативно обеспечить их анализ и решение в связи с недостаточным уровнем коммуникативной грамотности преподавателя.

Анализ причин определил главные направления поиска неиспользованных резервов данного метода, способствующих открытию его новых возможностей в плане формирования КУ:

- 1) осуществляя подбор педагогических ситуаций, качественных по своему содержанию и форме;
- 2) коммуникативно обеспечивая процесс их создания и анализа.

Литература

1. Афанасьев В.Г. Социальная информация и управление обществом / В.Г. Афанасьев. – М. : Поштитиздат, 1975. – 408 с.
2. Бургин М.С. Аксиологические аспекты научных теорий / М.С. Бургин, В.Н.Кзнецов. – К.: наук.думка, 1991. – 183 с.
3. Бургин М.С. Методологический уровень практических задач педагогики / М.С. Бургин, С.И. Гончаренко / философская и социологическая мысль. – 1989 - №4. – с.3-12
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А.Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.

5. Ильенков Э.В. Учитесь мыслить с молодю / Э.В. Ильенков . – М. : Знание, 1977. – 64 с.
6. Калошин В. Ф. Як ефективно діяти в критичній ситуації / В.ф. Калошин . – Х. : Основа, 2011 – 128 с.
7. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М. : Гос. Учеб .- пед. изд-во мин. просв. РСФСР,1955. – 652 с.
8. Мотюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.Мотюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 207 с.
9. Мышление учителя / Под. ред. Ю.Н.Кулюткина, Т.С.Сухобской, - М. : Педагогика ,1990. – 103 с.
10. Парыгин Б.Д. Психологический барьер как фактор общения / Б.Д. Парыгин //Обследование как предмет теоретических и прикладных исследований / Под. ред . Бодалева А.А. – Л.: изд-во Ленингр. ун – та,1973. с. 122 124.