

Tetiana Scherban

## WŁAŚCIWOŚCI PSYCHOLOGICZNE KOMUNIKACJI EDUKACYJNEJ

**Streszczenie:** W artykule przedstawiono koncepcje komunikacji edukacyjnej jako systemu „podmiot-przedmiot-podmiot”. Autorka pokazuje jak buduje się proces komunikacji edukacyjnej, opisuje go funkcji i właściwości, podkreśla, że funkcjonalna struktura komunikacji edukacyjnej powinna bazować się na podstawie majeutyki i sugestywności przedmiotów edukacyjnych. Razem z tym autorka przedstawia metodykę budowy dialogu majeutycznego i analizy utworu artystycznego z pozycji postrzegania przez jego ucznia systemu triady: „podmiot-przedmiot-podmiot” oraz proponuje system środków rozwoju zdolności nauczyciela w nauczaniu, który bazuje się na mechanizmach rozwoju kompetencji komunikatywnej i rozstrzygnięcia zadań pedagogicznych.

**Słowa kluczowe:** komunikacja edukacyjna, system „podmiot-przedmiot-podmiot”, dialog majeutyczny, sugestia.

Татьяна Щербан

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО ОБЩЕНИЯ

### Введение

Оптимизация учебного общения с целью стимулирования актуальных и потенциальных возможностей личности как субъекта собственного жизнетворчества относится к приоритетным направлениям современного этапа развития педагогической психологии. Как сущностный способ бытия и условие трансценденции личности учебное общение выступает двусторонним процессом, в котором, с одной стороны, осуществляется трансляция ученику культурно-исторического опыта человечества, а с другой – его способность к самостоятельному обогащению собственного интеллектуального и личностного опыта. При определении содержательных характеристик деятельности традиционно рассматривается такой ее ключевой признак как отношение субъекта и объекта. Деятельность, как свидетельствуют результаты исследований последнего времени, включает и отношение человека к другим людям, при этом конкретные функции и сущность последнего остаются нераскрытыми. К тому же психологический анализ и понятийный аппарат, как правило, разрабатывались в одном из аспектов отношений «субъект-объектного» или «субъект-субъектного». Однако вопрос о соотношении различных видов, форм

и уровней деятельности в психологии, в частности педагогической, разработаны недостаточно. Возникает необходимость дополнения категории общения такой ее стержневой характеристикой, как отношение «субъект-субъект (ы)», ведь для педагогической психологии особую весомость играют ситуации, когда субъекты общения имеют разный объем знаний, умений и навыков, в частности, в системе «учитель-ученик». Таким образом, указанный контекст образует новый предмет исследования педагогической психологии, а именно – учебное общение.

Учебное общение как разновидность общения, в котором реализуются способности учителя и ученика к взаимодействию имеет целью актуализацию отношений: превращение потенциального в ученике и учителе на актуально-творческие способности ученика и мастерство учителя как транслятора культуры. Учебное общение является продуктом развития межличностных связей в системе субъект-предмет-субъект, отношений в групповой динамике, сотрудничества людей в больших группах. Учитель, как субъект учебной деятельности, способствует продуктивному усвоению содержания предмета обучения, его пониманию, отражению и воспроизведению учеником, как субъектом учебной деятельности. Общение рассматривается как процесс обмена образами, идеями, переживаниями, в котором используются различные средства воздействия (речевые и не речевые) и др. Динамика общения проявляется в периодах, которые бывают завершенными или незавершенными (если тема не исчерпана и сохраняется потребность в дальнейшем общении). Последняя ситуация является распространенной для учебного общения. Общение выступает как открытая и подвижная система распределения (и перераспределения) функций его участников, изменения ролей при решении задачи, взаимного благоприятствования (или противодействия), взаимной коррекции, контроля, компенсации. Его неотъемлемыми составляющими являются эмпатия и рефлексия.

#### **Анализ исследований**

Проблема общения исследовалась сторонниками семиотического направления в социолингвистическом и герменевтическом аспектах (Белянин, 2001). В актах общения осуществляется презентация «внутреннего» субъекта другому субъекту, а именно общение понимается как акт взаимодействия субъектов, как сочетание действий участников, объединение их в такое целое, которому присущи качества, не имеющих места в других формах интеракции.



Истоки научного исследования проблемы учебного общения представлены в информационной концепции общения, которая определяет направления движения сообщений и их смысловую нагрузку; тезаурусно-целевой концепции, которая рассматривает образование совокупности понятий для понимания людьми друг друга в процессе общения; кибернетической концепции, которая изучает общение, исходя из законов получения, хранения, передачи и преобразования информации в сложных системах (с которыми мы сталкиваемся и в учебном общении); ассимилятивно-контрастной концепции общения, в которой определяющая роль отводится установкам и позициям общающихся: если позиция реципиента далека от позиции субъекта воздействия, то возникает контрастная иллюзия; теории личностного смысла, которая отмечает роль смысловых соотношений компонентов и продуктов общения; концепции функциональной структуры общения, которая включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека; критериях продуктивности общения – установках на влияние, мотив и обучаемость.

При всей значимости рассмотренных подходов, считаем, что наиболее перспективными являются концепции, основанные на личностных смыслах. Они могут быть положены в качестве психологических основ, трансформация которых выступает критерием продуктивности общения и его влияния на сознание человека. Анализ научных тенденций изучения проблемы общения позволяет говорить о недостаточном уровне разработки теории учебного общения, предусматривающей отказ от линейной «субъект-объектной» или «субъект-субъектной» схемы процесса общения и обращения к «субъект-предмет-субъектной», при которой:

- получатель информации понимается уже как активный субъект, сам влияет на возникновение и передачу информации, а не как пассивный элемент коммуникативного процесса;

- понятие «продукт» и «продуктивность» имеют разный смысл: первое – отвечает объективной сущности любого взаимодействия (в том числе и механического), а второе – предстает как социальная характеристика, включающей личностные, этнонациональные, классовые и другие моменты.

Особое внимание уделялось общению в контексте изучения его влияния на сознание субъекта в трудах В.С.Библер (1975), Ю.Б.Борев (1981), А.К.Дусавицкий (2003), Ю.Н. Кулюткин (1990), Т.В. Сенько (1999) и др. Однако, ни в одном из приведенных выше подходов проблема учебного общения не выделялась в качестве предмета

специального исследования. Следовательно, недостаточное теоретическое и экспериментальное изучение проблемы учебного общения, ее значимости в совершенствовании профессиональной подготовки учителей обусловили изучение психологических особенностей учебного общения.

*Объект исследования:* учебное общение. Предмет исследования: характеристики и закономерности учебного общения и психологические основы его совершенствования.

*Цель исследования:* разработать концептуальные основы психологии учебного общения между учеником и учителем и на этой основе определить пути совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей.

*Методы исследования.* Применены методы логико-психологического и системного анализа и обобщения, комплекс психологических экспериментов, методы конструирования и реконструирования, систематизации, типологизации и моделирования, деятельностный подход. Системный анализ теорий деятельностей, созданных в психологии, позволил определить структуру учебного общения как систему «субъект-предмет-субъект»; систему способностей, образующих компетенцию учителя; функциональную структуру учебного общения, которое создается на основе майевтики; суггестивность учебных предметов. Деятельностный подход определил структуру процесса общения, его функции и свойства: взаимоотношения, особенности учебного диалога и его разновидности, способы проверки точности отображения и развитие творческих потенциалов ученика и учителя в учебном общении.

*Выборка испытуемых:* особенности стиля учебного общения - 830 учителей общеобразовательных школ; учебные способности - 3590 человек, с разной степенью полноты; уровень подготовленности учителей к решению дидактических задач - 83 человека. Это были учителя с различным стажем педагогической деятельности. Исследование эффективности воздействия суггестии происходило в двух сериях экспериментов. В первой серии исследовались психологические особенности восприятия исследуемыми художественного произведения (в частности, поэзии) и содержание возникающих ассоциаций. В исследовании приняли участие ученики начальных классов (24 лица в возрасте 9-10 лет), а во второй - ученики старшего возраста (20 человек в возрасте 13-14 лет).



### Итоги исследования

В педагогической деятельности общение не просто ее сопровождает, а составляет профессионально значимую, существенную ее сторону. Это обстоятельство вызывает необходимость специального рассмотрения коммуникативной стороны педагогической деятельности, имея в виду, что учебное общение выступает: 1) как средство решения учебно-воспитательных задач, 2) как социально-психологическое обеспечение учебного процесса и, 3) как способ организации взаимоотношений учителя и учеников, которые должны обеспечивать эффективность обучения, воспитания и развития личности.

В процессе анализа учебного общения как деятельности выделяют, в частности, следующие структурные компоненты: предмет общения – учебник, другой человек, партнер как субъект общения; потребности в общении – стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке; мотивы общения – то, ради чего человек включается в общение. В соответствии с заданным предметом общения мотивы последнего должны воплощаться в тех объектах, ради познания и оценки которых человек вступает во взаимодействие с окружающими, в данном случае – педагогическое; действие общения – единица деятельности (в данном случае – педагогической), целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на нее как на свой объект; задачи общения – то, на достижение чего в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения; средства общения – прежде всего те умственные операции, с помощью которых осуществляются действия общения; продукты общения – образование материального и духовного характера, возникающие в результате общения.

Таким образом, учебное общение рассматривается нами как взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью установления и налаживания взаимоотношений и достижения общего результата обучения. Логика учебного взаимодействия предполагает учет таких составляющих: а) учебная задача и ее решение; б) система методов обучающего воздействия, выбранных для реализации принятого решения; в) система задач общения, решение которых необходимо для реализации влияния; г) учебное взаимодействие учителя с учениками. В учебном общении выделяют ряд этапов (рис. 1).

Сравнение классификаций процесса общения позволяет выделить инвариантные характеристики и дифференцировать стили общения на диалогический, альтруистический, конформистский,

пассивный, манипулятивный, авторитарно-монологический, конфликтный. Наиболее продуктивным уровнем с точки зрения организации учебного процесса и реализации присущего ему развивающего, воспитательного и творческого потенциала, является диалогический стиль. Во время обучения его участники реализуют реальный психологический контакт; преодоление разнообразных психологических барьеров, возникающих в процессе взаимодействия учителя с учащимися; трансформацию позиции ученика в позицию сотрудничества и преобразования учащихся на субъектов педагогической деятельности; продуктивные межличностные отношения учителя с учениками.

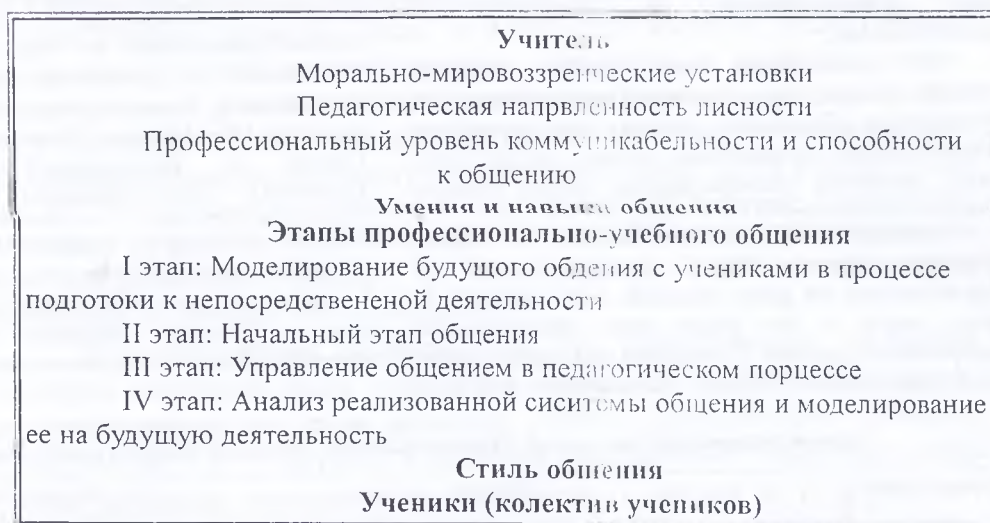


Рис. 1. Модель процесса профессионально-учебного общения

Если *пассивный стиль общения* осуществляется таким образом, что в развертывании процесса общения, позиции взаимодействующих (прежде всего учителя), окончательно не выяснены, а само взаимодействие имеет поверхностный характер и находится на начальном этапе, то можно говорить о наличии двух противоположных тенденций в развитии учебного общения учителя: личностно-диалогическое и личностно-монологическое.

*Личностно-диалогическое общение* имеет целью установление отношений сотрудничества. Сначала имеет место альтруистическое сосредоточение на другом (ученике) как на партнере по общению, но



постепенно оно развивается в безоценочное принятие другого, признание личностной равноценности собственной и его позиций в доверительном диалоге и совместном творчестве.

*Личностно-монологическое общение* – противоположная стратегия, часто указывает на эгоцентризм, сосредоточенность учителя на собственных потребностях, манипулирование или откровенную агрессивность по отношению к партнерам по общению.

Исследование особенностей стиля учебного общения учителей общеобразовательных школ. Полученные результаты (с учетом наблюдений, экспертных оценок, самохарактеристик студентов, учителей) позволили констатировать следующее. Устойчивые установки в сфере общения для решения педагогических задач сформированы у выпускников педвузов лишь в 9,0%. Это вызвано недостатками организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе. Поверхностные установки (30,0%) имеют постоянный характер и легко могут измениться в диаметрально противоположном направлении. Авторитарно-монологический стиль общения имеет треть выпускников (30,0%). Последний характеризуется установками, которые направляют действия учителей на авторитарно-монологическое, манипулятивное или конфликтное общение с учениками. В 31,0% выпускников указанные установки не наблюдаются.

В исследовании весомее были те установленные тенденции развития компетентности учителей в общении, которые оказывались непосредственно на этапе развития учебных способностей учителя. Обнаружено, что у учителей в процессе приобретения педагогического опыта меняется отношение к профессии в целом и к отдельным аспектам учебного процесса. В частности, 55,0% опрошенных считали, что их прежние представления об учительской профессии не совпадают с реальной школьной практикой. В суждениях усиливаются критические (35,0%) и отрицательные (10,0%) тенденции. По сравнению с вузовским периодом снижается привлекательность общения с учениками, особенно неформального, и наоборот, в определенной степени возрастает привлекательность преподавательской деятельности.

Удовлетворение профессией имеет выраженный характер и зависит не только от стажа, но и от ориентации в сфере учебного общения. Нарастает недовольство учителя в зависимости от стажа. Доля таких лиц среди учителей со стажем до одного года, от одного до трех лет, от трех до пяти лет составила соответственно 21,0%, 9,0% и 28,0%. Изъявили желание при случае поменять свою профессию на другую в соответствии 32,0%, 14,0% и 40,0% опрошенных. Выявлено,

что представление учителей о себе, самосознание и учебное общение составляют взаимообусловленную систему, имеет тенденцию к стабильности и внутренней непротиворечивости. В установках и стилях общения ними апробируются, обнаруживаются, подтверждаются образ «Я» и самоотношение. Психологическая защита обеспечивает сохранение определенного эмоционально-ценностного отношения к самому себе как через внутренние ментально-рефлексивные действия, так и через соответствующую организацию общения с другими людьми. В данном случае, речь идет о конкретизации более общей психологической стратегии в данных условиях: склонность объяснять успехи внутренними и стабильными факторами собственной деятельности, а неудачи - влиянием внешних нестабильных факторов. Указанная тенденция тем более выражена, чем значимее для человека является результат деятельности.

Анализ особенностей учебного общения и компетентности учителей осуществлялся, исходя из концептуальной модели трехкомпонентной структуры общения: последнее рассматривалось как процесс взаимодействия людей, которые определенным образом отражают друг друга, относятся друг к другу и влияют друг на друга. Установлено, что молодые учителя в процессе вузовской подготовки овладевали определенными знаниями по решению тех или иных межличностных ситуаций, однако не овладевали способностью занимать собственную рефлексивную позицию в таких ситуациях. Установлено, что функциональную структуру учебного общения составляют процессы и продукты: отображение, понимание, доказывание, с помощью которых процессы обмена информацией в системе субъект - предмет - субъект стимулируют возникновение в ученике новых мыслей, образов и чувств, развитие творчества. Для диагностики учебных способностей учителей в работе использован метод взаимного оценивания. Процедура получения обобщенных характеристик осуществлялась путем критического обсуждения свойств каждого участника с каждым. Показателями результатов обсуждения служили стихийный уровень – как произвольное составление характеристик личностей (когда «все обо всех знали все» и все были «как на ладони»). В более скрытом, а иногда и социально замаскированном виде они имели место во всех контактных группах; целенаправленный уровень – сплетни и общественные представления, состоящие из результатов голосования, выборов на должность, оценки на экзаменах; научный уровень – объективизация субъективных



впечатлений специфика по оценке способностей своего коллеги по заранее определенным критериям.

Составление независимых характеристик завершалось созданием «профиля учебных способностей учителя». Последние составляли основу компетентности учителя в системе «субъект-предмет-субъектных» отношений с учениками. В составе указанного профиля выделялись такие способности:

- *дидактические* – способность преподавать ученикам материал доступно, ясно, просто и понятно, вызывать интерес к нему, возбуждать в них активную самостоятельную мысль, использовать инновационные методы обучения;

- *речевые* – умение образно выражать свои мысли;

- *перцептивные* – способность проникать в психологию ученика, учебная наблюдательность;

- *экспрессивные* – способность ясно и четко выражать мысли и чувства с помощью речи, мимики и пантомимики;

- *научно-исследовательские*;

- *организаторские* – способность организовывать процесс обучения и воспитания;

- *коммуникативные* – способность устанавливать правильные взаимоотношения с учениками, уравновешенность и постоянство;

- *конструктивные* – способности в соответствующей области знаний, способность проектировать активность учащихся;

- *чувственные* – любовь к детям, эмпатийность, выдержка, настойчивость, терпение;

- *исследовательские* – наблюдательность, способность предвидеть последствия своих действий, способность проектировать развитие личности ученика;

- *гуманистические* – педагогический такт, высокая степень распределения эмпатийного внимания;

- *суггестивные* – способности внушать и помогать рождению новых чувств и образов;

- *гностические* – знание возрастных психологических особенностей каждого ученика с целью определения индивидуальных возможностей;

- *синектические* – способность объединять различные, непохожие между собой элементы в новые целостности;

- *майевтические* – способность помогать ученику формировать собственные мысли.

Исследованием было охвачено, с разной степенью полноты, 3590 человек. Представленные в таблице результаты независимой

экспертной оценки учебных способностей учителей средних и старших классов показывают, что наименее развитыми в учебном общении являются способности: к внушению, воздействию на учащихся (суггестивные); помощь в формировании новых мыслей, чувств и образов (майевтические). Суггестия изучалась как метод воздействия на психическую сферу человека, восстановление оптимальных состояний, образование ассоциаций, стимуляции механизма творчества. Развитие способности к ассоциативному восприятию происходит в процессе овладения всей учебной программой. Однако при изучении литературы, особенно поэзии, ярче проявляется суггестивное влияние образа и его переживания учащимися.

Исследование влияния суггестии на процесс формирования системы образов осуществлялось в процессе изучения литературы, поэтики. Причем ассоциативное восприятие рассматривалось в триаде: «субъект-предмет-субъект». Предмет изучения – художественный образ, который непосредственно включался в учебное взаимодействие ученика с учителем. Ученик, усваивает художественное произведение и авторскую идею, переживает его как собственное достижение и потенциальный регулятор собственной активности. Исследование эффективности воздействия суггестии происходило в двух сериях экспериментов. В первой серии исследовались психологические особенности восприятия исследуемыми художественного произведения (в частности, поэзии) и содержание возникающих ассоциаций. В исследовании приняли участие ученики младших классов, а во второй серии – ученики старшего возраста.

Результаты исследований позволили утверждать, что в процессе восприятия учеником произведения содержание его соответствует тому смыслу, который согласуется с собственным смысловым опытом испытуемого. Его опыт требует от него видеть и слышать то, что ему психологически близко и привлекательно. Установлено, что восприятие художественного произведения учеником имеет личностный характер, активность его тесно связывается с механизмами возникшего воображения и образного мышления. Несмотря на то, смысл текста стимулирует развитие представлений учеников, хотя и накладывает определенные ограничения на их объем и содержательность (Борев, 1981, с. 153).

Полученный в процессе анкетирования материал позволил выделить четыре уровня восприятия старшеклассниками художественного произведения: экзистенциальный (3 человека), чувственный (10 человек), социальный (2 человека) и чувственный (5 человек). Анализ полученного материала позволил сделать следующие выводы: одни и те же слова способны вызвать у ученика разные смысловые



ассоциации, которые образуются, связываются с определенными впечатлениями, настроениями, воспоминаниями, получают ту или иную смысловую и эмоциональную характеристику; воспринятый и осмысленный учеником смысл произведения существенно зависит от его индивидуального опыта.

Итак, активность и глубина ассоциаций напрямую зависят от характера переживаний ученика при восприятии им поэтического образа. Ассоциации заполняют пустоты, оставленные автором. Эти пустоты заполняются собственным видением реципиента, вследствие чего претерпевает изменения истинный смысл произведения. Возникает иерархия разночтений, нарушается процесс общения с автором, даже на уровне ближайшего значения слова (Мейлах, 1971, с. 19-22). Явление понимания художественного образа заслуживает особого внимания. Качественный анализ данных, полученных в процессе наблюдения за младшими школьниками, бесед с ними, а также анализ продукции детского творчества позволили установить три уровня восприятия ими стихотворного текста. К первому уровню относятся учащиеся (12 человек), которые целостно воспринимают текст путем образования смысловых ассоциаций, а дополнениями конкретизируют содержание стихотворения; во второй (8 человек) – учащиеся, которые целостно воспринимают текст, но их внеконтекстные ассоциации ведут к искажению поэтических образов; к третьему уровню (4 человека) – те, которые воспринимают отдельные детали текста, не схватывают целостности, возникающие в них произвольные ассоциации нарушают адекватность восприятия.

Анализ результатов исследования свидетельствует, что понимание и восприятие учащимися художественного произведения зависят от уровня развития образного мышления ученика, наличия у него опыта, от овладения им необходимыми умениями восприятия поэтического слова, а также возрастных психологических особенностей. Трудности восприятия и оценки учащимися произведений художественной литературы обусловлены отсутствием творческой активности, которая определяет успешность усвоения на уроках художественного содержания литературы и недостатком знаний и умений работы над лирикой и эпосом.

Обобщая, отметим, что главными условиями ассоциативного восприятия являются: высокое художественное качество стихов в качестве учебного материала; соответствие индивидуального опыта ученика и поэтической коммуникации; эмоциональная настроенность ученика на восприятие стихотворения; развитие поэтического слуха, поэтическое видение мира; умение анализировать образно-эмоцио-

нальное содержание стихотворения, давать ему чувственную оценку; склонность к преобразованию воспринятого; наличие схемы ассоциации; активное использование межпредметных связей, способных создавать подобные образы предметов и осуществлять их синтез. Суггестивность художественного образа заключается в том, что последний порождает множество дополнительных образов и связывает в целостность индивидуальный опыт ученика и замысел автора.

Результаты применения метода майевтики показали, что он формирует у учащихся умение создавать новые мысли на базе собственного опыта. В свою очередь сформированное умение способствует налаживанию творческого взаимодействия учителя с учеником в ходе учебного общения; выявлению условий, способствующих реализации внутренних потенций и интеллектуальных способностей. Исследование осуществлялось в два этапа: на первом – учителя (5 человек) усваивали теоретические аспекты формирования мысли у другого человека путем ответа на логически построенный вопрос, усваивали умение задавать вопросы и подводить другого к самостоятельной мысли; на втором этапе умение применения майевтического диалога реализовывалось при обучении в дифференцированных группах. В завершение исследования учащиеся указанных групп показали более высокие результаты (согласно экспертной оценки учителей), чем в других классах.

В итоге анализа результатов применения приемов майевтики были разработаны рекомендации учителям для проведения майевтического диалога, в частности, от собеседника требуется определение предмета обсуждения; если ответ поверхностный или ложный, ведущий обращается к примерам из повседневной жизни и тем самым уточняет первое определение; в результате достигается большая точность дефиниции, которая снова уточняется с помощью новых примеров или аналогов, и так до тех пор, пока для ученика не наметится непонятный в начале диалога предмет обсуждения. Майевтический диалог опирается на такие механизмы учебного общения, как:

- 1) ирония, используемая для раскрытия противоречивости высказываний, мыслей или незнания собеседником свойств предмета;
- 2) индукция, помогающая ученику осознать общее понятие, исходя из понимания привычных, обыденных представлений и примеров;
- 3) дефиниция, предусматривающая постепенное приближение к правильному определению понятия через применение положений, содержащихся в системе суждений (Платон, 1986, с. 437).



Итак, майевтика является приемом, который способствует рождению мысли, и поэтому истоки ее идей составляют центральную цепь учебного общения через активизацию «воспоминаний души», преобразования образа в содержание мысли. Действенную роль в методе майевтики играет ирония как стимул осознания неизвестного, искусство рассуждать, применять диалектику и использовать возможности эристики. Майевтический диалог должен начинаться со спора, его умышленного обострения до предела, использование иронии. Цель этого приема заключается в определении интеллектуальных потенций собеседника и свойств его личности; подъеме психической напряженности собеседника, при которой осознание факта незнания становится условием его интеллектуального развития. Умственное напряжение возникает тогда, когда субъект майевтического действия углубляется в задачу, тем самым он решает как ее предметное содержание, так и личные проблемы. В процессе аргументации способов решения задачи сталкиваются противоположности «знание-незнание», благодаря которым и происходит развитие знаний (Библер, 1975, с. 328).

Двуголосие слова – условие диалога (в частности, диалога с текстом), сущность которого заключается в том, что последний выступает фактором развития сознания, представляет собой в этом смысле структурно-генетическую исходную единицу общения. Иными словами, диалог становится моделью творческого акта. Таким образом, процесс создания автором и читателем художественного образа выступает как специфический диалог посредством текста. Читатель-соавтор, который создает художественный образ, согласно авторскому замыслу. Текст представляет собой совокупность мыслей, чувств и воображения в форме завершенной целостности и связанности, включает в себя проблемные ситуации, имеет скрытый контекст, возможность к перекодировке и переводу на другие языки, включает в себе скрытые и неосознанные побуждения к определенным действиям, отражает художественными средствами действительность, раскрывает определенный участок картины мира. В итоге проведены обобщение и систематизация критериев целостности текста как предмета понимания и его интерпретации. Результаты применения в процессе учебного общения методов суггестии и майевтики позволяют расширить и углубить представление об особенностях учебного общения в системе его субъект-предмет-субъектных координат.

Теоретический анализ подходов к процессу подготовки учителя к продуктивной педагогической работе показал, что субъект-предмет-субъектная парадигма является одним из перспективных направлений

совершенствования развития способностей учителя, в частности к профессиональному мышлению, рефлексии и эмпатии как ключевых для эффективного решения учителем разнообразных педагогических задач. Профессионализм учителя является системообразующим синтезом качественно своеобразных знаний, педагогических умений учебного общения и практического опыта.

На начальном этапе развития учебных способностей учителей ведущей психологической линией является практическое овладение специальностью, тенденция к самоутверждению в системе новых для себя отношений между профессиональной подготовкой в вузе и предварительным представлением об учительском труде; социально-психологическими ожиданиями и реальными требованиями. Эти задачи решаются в педагогической деятельности непрерывно. Подчеркнем, что диалектическое снятие противоречия в отношениях достигается путем овладения учителями интегральным умением решать педагогические задачи и развития потенциала учебного общения. Результаты исследования уровня подготовленности учителей к решению дидактических задач свидетельствуют о невысокой эффективности стихийного освоения учителями своей профессиональной деятельности. Так, по оценкам экспертов, даже в группе учителей со стажем от 3 до 8 лет в 57,0% наблюдается низкий или очень низкий уровень способности к решению педагогических задач (в группе учителей со стажем до одного года таких оказалось 68,0%).

Причиной этого являются отрицательное отношение учителей к использованию психолого-педагогической теории решения педагогических задач; недостаточная теоретическая обоснованность педагогических решений; профессиональные функции выполняются на эмпирическом уровне, методом проб и ошибок; пользования интуитивным способом решения задач или применением аналогий с действиями других; трудности в определении целей и задач урока, непонимание значимости целевой установки для достижения должной эффективности педагогического процесса; большое количество ошибок при анализе педагогических ситуаций, выделение собственно педагогических задач, принятия теоретически обоснованных решений. Следовательно, при стихийном освоении функционального содержания педагогической профессии наблюдается параллельность процессов накопления практического опыта и освоения психолого-педагогических знаний, они существуют как бы отдельно, что возникает на пути формирования у учителей обоснованных конструктивно-методических средств решения педагогических задач.



Исследование особенностей формирования у учителей умения решать психодидактические задачи установило существование динамики развития этого умения. По завершении эксперимента не стало учителей с очень низким уровнем; существенно увеличилось количество начинающих со средним уровнем (от 19,0% до 52,0%), за счет перехода к ней учителей с низким и очень низким уровнем готовности в начале. При этом растет систематичность и осмысленность теоретических знаний, стремление операционализировать психолого-педагогические знания, выработать на их основе конструктивно-методические схемы анализа педагогических ситуаций и принятия продуктивных педагогических решений; выработки личностного отношения к тем или иным психолого-педагогическим идеям и концепциям.

Исследование способностей к учебному общению – составной профессионально-педагогической деятельности – выявило значительные резервы для актуализации потенциальных возможностей учителей. Результаты наших наблюдений за учебно-воспитательным процессом в школах, общение с опытными учителями и теми, которые только начинают свою профессиональную деятельность, обнаружили, что овладение искусством учебного общения является острой проблемой для современного корпуса педагогических кадров. Структура учебного общения, как выявлено, характеризуется единством внешней, поведенческой, операционно-действенной стороны и внутренней, глубинной, которая включает в себя мотивационно-смысловые, ценностные характеристики и эмоционально-эмпатийные возможности личности и играет определяющую, детерминирующую роль в первой.

Исследование уровня готовности к общению, в котором приняли участие 35 учеников, 10 учителей и 40 студентов высших учебных заведений имело целью решение следующих задач: изучение личностных психологических свойств и возможностей учителя; выявление оптимальных путей актуализации потенциала учебного общения; исследование роли такой готовности как фактора эффективности учебной деятельности. Результаты исследования подтвердили, что индивидуальные особенности учебного общения будущего специалиста, а также соответствующие возможности студенческой группы существенно влияют на успешность общения. Важнейшими факторами для учителей являются одни, а для учеников – другие, даже противоположные оценки.

Это противоречие и порождает систему конфликтов во время учебного общения. Анализ полученных результатов свидетельствует также о низком уровне искусства общения учителей, прежде всего молодых специалистов, которые испытывают значительные трудности

в налаживании контактов и общении с учениками (60-65% опрошенных студентов). С целью преодоления указанных трудностей была разработана и реализована программа психологического тренинга „Искусство учебного общения учителей“. Цель тренинга заключалась в повышении мастерства учебного общения на этапе вузовской подготовки. Содержанием тренинга предполагалось: овладение исследуемым комплексом способностей, составляющих ядро компетентности учителя, проведение практических занятий, посвященных формированию способностей, а также рефлексия участниками тренинга имеющихся способностей к общению как источники разработки программы самосовершенствования.

Анализ полученных результатов свидетельствует о значительном росте в экспериментальной группе количества студентов, которые оценили свой уровень готовности к осуществлению диалогового общения с учениками как высокий (до 23,33%), и существенное уменьшение количества тех, кто признал свой уровень готовности низким (до 5,0%). Опираясь на полученные результаты, мы выделяем следующие компоненты профессионально-учебной компетентности учителей: наличие устойчивой потребности в систематическом общении с детьми в различных сферах; органическое взаимодействие общечеловеческих и профессиональных показателей; эмоциональный комфорт на всех этапах общения; продуктивное влияние общения на другие компоненты учебной деятельности; наличие способностей к учебному общению; наличие навыков и умений общения. Органическое единство указанных компонентов образует профессиональный уровень компетентности учителя.

Итак, предлагается система факторов, влияющих на успешность процесса общения учителя: уровень развития знаний и умений, наличие профессионально необходимых способностей и качеств, уровень психологической готовности осуществлять данный вид деятельности, степень интеграции собственной деятельности с деятельностью студенческой группы, степень адаптации личности к социокультурному контексту общения, умение общаться в эмоционально напряженной (конфликтной) ситуации и т. Разработана программа формирования у будущих педагогов знаний, умений и навыков общения, а также обоснованы пути оптимизации подготовки студентов к педагогическому труду.

### **Выводы**

На основании исследования разработана концепция учебного общения, основу которой составляет триада субъект-предмет-субъект. Раскрыто содержание понятия учебного общения как особого вида



отношений между людьми (в котором осуществляется не только передача знаний, но и развиваются стремление и умение самостоятельно приобретать новые знания, опыт), как процесса совместной работы учителя и ученика, в которой эта форма взаимодействия строится на активной обратной связи, которая организует, регулирует и обогащает каждого из участников этого процесса. Результаты теоретического и экспериментального исследования позволили установить, что функциональную структуру учебного общения составляют процессы отождествления, понимания, доказательства. Выявлено, что оптимальный обмен информацией между учеником и учителем осуществляется при условии образования системы субъект-предмет-субъект.

Теоретико-методологический анализ процессов коммуникации позволил уточнить структуру, функции и системный характер учебного общения. Продуктивность учебного общения определяется уровнем компетентности учителя, степенью овладения им комплексом способностей, который образует „профиль учебных способностей”. К указанному комплексу относятся, в частности: наблюдательность (исследовательские способности); педагогический такт (гуманистические); любовь к детям, эмпатия (чувственные); способности к внушению, воздействия на учащихся (суггестивные); способности проектировать активность учащихся (конструктивные); умение словом выражать свои мысли (речевые способности); способности использования инновационных методов обучения (дидактические); умение усиливать мысли мимикой и пантомимикой (экспрессивные); организовывать процесс обучения и воспитания (организаторские); способность проникать во внутренний мир ученика (перцептивные); знание психологии учащихся (гностические); умение устанавливать взаимоотношения с людьми (коммуникативные); научно-исследовательские; способность объединять вместе разные, непохожие элементы (синектический); способность помогать рождению мысли, чувств и образа (майевтические).

Внедренные в содержание экспериментального обучения психологические приемы майевтики способствуют установлению творческого взаимодействия учителя с учеником во время их учебного общения. Благодаря овладению приемами майевтического диалога ученик учится успешно различать: известное от неизвестного, ложное, обманчивое и действительное; развивает способности к адекватному отождествлению, пониманию, доказательству. Разработаны концептуальные основы психологической подготовки специалиста, опора на которые ускоряет процесс профессионального роста и развития учебных способностей учителя, в частности, к общению, профессиональному мышлению, рефлексии и искусству решения педагогических задач.

Представлена характеристика профессионально-педагогической деятельности учителя как непрерывного процесса решения им системы

педагогических задач (задачи рефлексивной деятельности учащихся). Разработанные на ее основе (проблемно-диалогические, деловых педагогических игр) позволяют учащимся уже на данном этапе своей профессиональной деятельности овладеть необходимым умением решать педагогические задачи, сформировать у них творческий стиль педагогического общения, а также использовать процесс в процессе реализации педагогической деятельности.

#### Литература

- Белянин, В.П., 2001. *Введение в психолингвистику*. Москва: Изд-во Черо.
- Библер, В.С., 1975. *Мышление как творчество*. Москва: Изд-во Политиздат.
- Борев, Ю.Б., 1981. *Эстетика*. Москва: Изд-во Политиздат.
- Дусавицкий, А.К., 2003. *Психология личности в социальном измерении*. ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ ТА СОЦІАЛЬНА РОБОТА №2-3, с. 1-4.
- Кулюткин, Ю.Н., Сухобская, Г.С., 1990. *Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат*. Москва: Изд-во Педагогика.
- Мейлах, Б., 1971. *Художественное восприятие как научная проблема*. Москва: Изд-во Художественное восприятие.
- Платон, 1986. *Диалоги*. Москва: Изд-во Мысль.
- Сенько, Т.В., 1999. *Базисная структура межличностного взаимодействия*. Минск: Изд-во Карандашев.

#### SUMMARY

#### PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL COMMUNICATION

The concept of academic communication as a system "subject-object-subject" has been presented in the paper. The structure of the process of educational communication, its functions and properties have been shown. It has been determined that the performance of educational communication depends on the level of teacher mastery of abilities system, and the content of the system has been revealed. It has been revealed that functional structure of educational communication is based on the principles of maieutics and suggestibility of subjects. The methods of maieutic dialogue composition and analysis of the artistic work from the position of a schoolchild perception in the system of triad: subject-object-subject have been presented. The system of teacher abilities development in teaching, based on the mechanisms of communicative competence, solving of educational problems has been suggested.

**Key words:** educational communication, system "subject-object-subject", performance of educational communication, maieutic dialogue, suggestion, pedagogical task, professional thinking, reflection.