

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Іван ПАРАСЮК

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті зроблена спроба розкрити шляхи формування професійного педагогічного мислення в умовах педагогічного коледжу через спостереження педагогічних ситуацій, усвідомлення їх проблеми, осмислення асоціацій і передбачень, пов'язаних з ними, прийняття професійних рішень, розвиток педагогічної техніки.

Мислення — це процес пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності. Мисленням людина сприймає те, чого не може безпосередньо побачити чи уявити. Формування мислення є складним педагогічним процесом. Насамперед треба розвинути в учня (студента) навички синтезу й аналізу, вміння узагальнювати, порівнювати, конкретизувати, правильно користуватись умовиводами — дедукцією, індукцією.

Що таке професійне мислення? Це мислення, пов'язане з професійною діяльністю людини. Тому розрізняють мислення педагогічне (практичний педагогічний розум), технічне, конструкторське, економічне, господарське, мистецьке тощо. Педагогічне мислення можна розглядати як «проекцію мислення у сферу професії» [1, 130].

Професійне педагогічне мислення забезпечує орієнтаційну основу професійних дій учителя. Це «здатність вчителя приймати самостійно правильні рішення, за них відповідати, гнучкість перед лицем обставин, які швидко змінюються, вміння постійно враховувати ці зміни, передбачати (прогнозувати) оптимальні виходи з проблемної ситуації, здатність до пошуку» [2, 5]. Це мислення, що в процесі аналізу педагогічної ситуації обслуговує виокремлення педагогічного завдання, тобто формування запитання до педагогічної ситуації. Саме вправління студентів у постановці питання вчені розглядають як результат «усвідомлення суб'єктом навчання в педагогічній ситуації необхідності виконувати професійні дії» [3, 7]. Адже не так легко, наприклад, повестися викладачу математики в ситуації, коли весь клас (чи група) не виконала домашнього завдання, яке їм було під силу. Яку методику виходу запропонувати? Або такий приклад: «Наша вчителька літератури дуже не любила, коли хтось розмовляв на уроці. Її це виводило із себе. В такі хвилини вона брала все, що потрапило під руку, і кидала в того, хто підіймав шум. Це міг бути портфель, підручник чи пластмасова підставка для календаря. Одного разу хтось в останньому ряду розкричався. Вчителька кинула підставку в напрямок шуму. Але вона не розрахувала і потрапила в голову моєї подруги. Не знаю, що вона відчувала в цей момент, але реакція її була такою (слова я пам'ятаю точно): «Вибач, Олю, не у тебе хотіла». А потім, як нічого й не було, продовжувала урок. Та весь клас піднявся і вийшов за двері».

Щоб позбутися конфлікту, вчительці бракувало вміння: поставити педагогічну проблему; провести діагностичний аналіз; визначити виховне завдання; використати найбільш розумну методику взаємодії. Найбільш професійно формується педагогічний розум вчителя при вирішенні (дослідженні, аналізі, діагностиці) педагогічної ситуації як «складової процесу формування у студентів професійно-значущих умінь» [4, 115].

Метою статті є розкриття шляхів формування професійного педагогічного мислення у студентів педагогічного ВНЗ на прикладі Бродівського педагогічного коледжу імені Маркіяна Шашкевича.

Педагогічне мислення є результатом розвитку у студента не тільки інтелектуально-пізнавальної, а й морально-етичної, ціннісно-оцінної та вольової сфер, тому характеризується такими детермінантами:

1. Принципова орієнтованість мислення вчителя на загальнолюдські цінності, ідеали, морально педагогічні норми та досвід майстрів-професіоналів, а з іншого боку — самостійність, вміння усвідомлювати та чітко формулювати свої завдання, знаходити способи їх вирішення, відповіді на питання; вирішувати, чи підходить певний варіант вирішення педагогічного завдання під раніше засвоєний досвід, норму, правило.

2. Організованість і чітка визначеність спрямованості педагогічного мислення як вміння вчителя підпорядковувати роботу розуму досягненню певних цілей та залучення до цього процесу оптимально визначених засобів.

3. Критичність і самокритичність, тобто вміння давати педагогічним явищам принципові об'єктивні оцінки, самостійно знаходити та виправляти власні помилки.

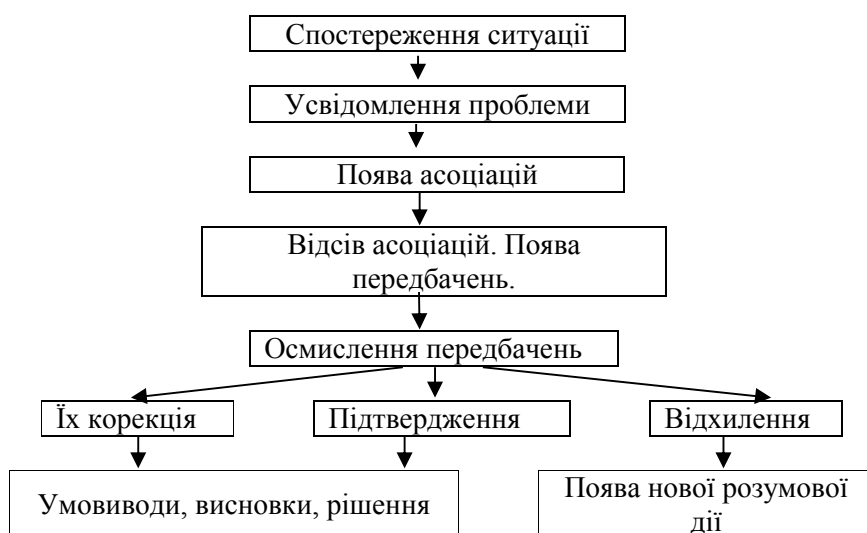
4. Глибина мислення та узагальненість сприйняття педагогічної ситуації, тобто вміння в аналізі професійної проблеми розуміти її глибинну суть і водночас не випускати з поля зору асоціативних зв'язків її зовнішніх проявів.

5. Конструктивність і гнучкість педагогічного мислення як вміння вільно розпоряджатися новим матеріалом (аналіз, перерозподіл, оцінка, синтез, порівняння), здатність подивитися на інформацію з різних позицій, підпорядкованість думки внутрішній логіці предмета сприйняття педагогічного явища.

6. Відкритість і системність педагогічного мислення, оскільки розум учителя має бути відкритим до всього нового, постійно насичуватися новими знаннями, але безперервно працювати над систематизацією інформації, вмінням використовувати її на практиці.

7. Здатність сприймати зовнішні протиріччя всією душею, співпереживати їх наявність як внутрішнє протиріччя власного «Я» й одночасно вміння їх вирішувати, тобто підтримувати гармонію свого духовного світу, задовольняючи власні потреби.

Ці визначники тісно пов'язані між собою, взаємнорефлекуючі (взаємнопроникаючі). Їх сформованість у майбутнього вчителя сприяє належному засвоєнню професійних знань, вирішенню на цій основі педагогічних ситуацій як у навчальних умовах, так і в процесі практики. Дидактичну модель процесу формування професійного педагогічного мислення можна уявити так:



Як бачимо, базою для мислинневої діяльності є спостереження за конкретними педагогічними явищами, їх усвідомлення через прояв асоціацій (вражень, думок, почуттів, уявлень). В результаті перерахованих елементів психологічної активності у студента формується методика оволодіння мислинневими діями через аналітико-синтетичне осмислення передбачень, що веде до розумових умовиводів.

Успішному формуванню професійного мислення у майбутнього вчителя сприяє проблемність навчання, його індивідуалізація і диференціація, забезпечення в процесі становлення педагога гармонійного розвитку різних компонентів професійного мислення (словесно-логічного, інтуїтивно-практичного, вербального, невербального, паралельне

використання алгоритмічних та евристичних прийомів розумової діяльності), чим забезпечується спеціальне тренування пам'яті як важливої основи мислення.

Основними критеріями виявлення сформованості професійного педагогічного мислення можна вважати:

- здатність майбутнього вчителя професійно класифікувати педагогічну ситуацію;
- швидкість розумової орієнтації;
- уміння розрізняти в навчальному процесі суттєве і несуттєве;
- володіння прийомами розумової діяльності і можливості їх перенесення в нові ситуації;
- сформованість особистого плану розумових дій.

Вчені по-різному визначають рівні сформованості професійного педагогічного мислення. Основні пропозиції щодо цього наступні:

I. Початковий рівень. При вирішенні педагогічних ситуацій студент не може простежити закономірностей між поставленою проблемою, метою дій вчителя та відповідними уявленнями про операції-дії (педагогічні методи, форми) для досягнення цілі; самостійно не виражає дидактичних і виховних завдань, вирішення яких сприяло би розвитку індивідуальних здібностей дитини, і, відповідно, не будує власної системи дій на основі результатів самоспостереження, самоаналізу, творчо використовуючи навчальний матеріал з психолого-педагогічних дисциплін. Навіть при вирішенні поставлених освітніх завдань такі студенти орієнтуються на форми і методи передання дітям певної інформації.

Педагогічне професійне мислення цього рівня характеризується недостатньою відкритістю, тобто орієнтованістю на здобуття все нових знань та умілою їх систематизацією. Хоча студент і співпереживає, тобто сприймає зовнішні суперечності як власні, але вирішити їх з позиції гармонії свого духовного світу не може. Недостатньо розвинута гнучкість, тобто такі мислинневі операції, як аналіз, синтез, порівняння, перерозподіл. Хоча наявні вміння підпорядковувати діяльність мислення певним цілям розвитку, але залучається для цього обмежена кількість засобів і способів.

II. Середній рівень. При вирішенні педагогічних ситуацій, усвідомлюючи проблему та формулюючи виховне завдання, студент не може пов'язати їх з методикою професійних дій вчителя, тобто підібрати методику взаємодії, і тому пропонує елементарні чи авторитарні форми. Спостерігаючи реальну педагогічну ситуацію, він орієнтується на несуттєві її особливості, а, відповідно, не може визначити мету спостереження.

Педагогічне практичне мислення таких студентів хоч і характеризується глибиною, але, споглядаючи суть проблеми, вони частіше упускають з поля зору асоціативні зв'язки її зовнішніх проявів. Спостерігається вміння непогано розуміти позицію партнера щодо комунікацій, але відсутнє розуміння себе у певній ситуації. Тому серед якостей мислення переважає критичність над самокритичністю, не проявляється достатня самостійність мислення, коли потрібно вирішити, чи підходить те чи інше завдання під раніше засвоєний досвід, правило. Студент здатний визначити достатню вибірку засобів і способів вирішення ситуації, але йому важко підпорядковувати їх чітко поставленій меті. Порівняно з попередньо описаним рівнем знання студентів є кращі, але характеризуються недостатніми узагальненнями та систематичністю, що проявляється в успішності студента («4» і «3»).

III. Вищий рівень. При вирішенні педагогічних ситуацій студент бачить проблему загалом, визначає завдання та спроможності творчо підійти до створення методик взаємодії вчителя і вихованця, в якій проявляються його індивідуальні особливості. Він вміє самостійно визначити мету педагогічного спостереження, відображаючи в ній основні ознаки певної ситуації (навчальної чи виховної), та будувати план спостереження, проявляючи при цьому дуже розвинуту спостережливість.

Педагогічний практичний розум студентів характеризується такими якостями, як критичність і самокритичність. Майбутні педагоги самостійно вміють визначити свої помилки, а явищам давати об'єктивні оцінки; проявити гнучкість і конструктивність як здатність подивитися на явище ніби з іншої точки зору й одночасно підпорядкувати думку основній логіці предмета. Мислення такого студента переважно орієнтоване на людські цінності, досвід інших людей.

Формування професійного педагогічного мислення можливе за умови, якщо процес навчання спрямований не стільки на засвоєння знань, скільки на формування певних способів, прийомів, навичок розумової діяльності. Мислинневі навички повинні стосуватися не тільки рішення визрілого завдання, а й попереднього систематичного вивчення його умов. Руйнівним для особистості педагога є догматичне мислення. Професійний догматизм закриває свідомість для нового досвіду, породжує негнучкість уявлень, упередженість, перешкоджає появі нестандартних рішень.

У межах нашого дослідження основним є наuczіння студентів педколеджу вирішувати й аналізувати педагогічні ситуації, на основі чого і формується професійне мислення педагога. Успішному засвоєнню аналізу педагогічних ситуацій сприяє навчання студентів працювати над такими завданнями:

- визначити в педагогічних поняттях проблему;
- визначити педагогічними поняттями помилки вчителя, подати варіант діагностики проблеми;
- запропонувати прийоми попередження конфлікту і методику вирішення завдання за певними діагностичними даними, наприклад: а) учень добре вчиться, але пропустив матеріал через хворобу; б) учень не зацікавлений у навчанні; в) учневі легко дається навчання;
- назвати якості вчителя і дорослої людини, яких ви не приймаєте;
- визначити мету використання дорослим методу покарання;
- описати свій стан в ролі учасника конфліктної ситуації, зокрема, щоб ви могли виправити, а чого не змогли б вирішити [6, 118].

Безперечно, що спочатку студенти мають певні труднощі при визначенні закономірностей між поставленою проблемою, метою дій вчителя та відповідними уявленнями про операції-дії (педагогічні методи, форми) для досягнення цілей. Так, вони, аналізуючи ситуацію порушення етики спілкування вчителя з дітьми, не бачать проблеми і тому не можуть поставити або ж визначити проблему і завдання, не можуть пов'язати її з методикою професійних дій учителя, тобто підібрати методику взаємодії і здебільшого пропонують побутові й авторитарні форми: «записати в щоденник», «викликати в школу батьків», «провести роз'яснювальну бесіду». Пізніше, після проведення відповідної роботи, студенти, навчені бачити суть проблеми, вирішують ситуацію більш професійно. Ось приклади.

Ситуація 1. Віктор у першому класі вже добре читав. Всі інші тільки вчилися. На уроці практикувався метод читання «ланцюжком»: поки один читає, всі повинні слідувати. Учневі, який не знає, де читають, ставлять «2». Вікторові важко було слідувати, бо він вільно прочитував увесь текст. Тож одержав на уроці «двійку».

Діагностика: нерівномірний рівень знань дітей у класі, обдарована дитина.

Проблема: забезпечення індивідуального підходу в межах класно-урочної системи.

Ситуація очима учасника: вчитель несправедливо покарав учня, поставивши «2». Така несправедливість спричинила сльози й образу.

Методика взаємодії:

1. Якщо в класі діти з різним рівнем знань, то при опитуванні варто використати індивідуальні завдання, враховуючи можливості учня.

2. Якщо стосовно дитини в будь-якому разі проявлена несправедливість, то дорослий повинен вміти вибачитись, виправити свою помилку. Для цього йому потрібно уважно ставитись до дитини, «бачити» її цінність як людини і вміти легко та швидко виправляти ситуації, де допущена помилка.

Ситуація 2. Розповідь учениці: «Це трапилось в 6 класі. Я була зразковою ученицею і ніколи не пропускала занять. Навіть коли хворіла, хотіла йти в школу. Наша вчителька була суворою, але справедливою, і я її любила. Випадок стався у травні, в кінці 4-ї чверті. На вулиці стояла тепла погода, і багато учнів лінувались носити із собою змінне взуття. За це на них дуже кричали і навіть викликали у школу батьків. Кожний ранок вчителька стояла біля вхідних дверей і перевіряла у дітей наявність змінного взуття. Мене завжди ставили іншим у приклад за старанність. Але одного разу ввечері я, вичистивши взуття, забула покласти його у торбину. Прийшовши до школи, я підбігла до вчительки попередити її. Я вірила, що Ольга Михайлівна зрозуміє і дозволить мені збігати за взуттям на перерві. Реакція вчительки була неочікуваною

для мене: «Так! І ти без взуття! — закричала вона. — Іди назад додому, а за пропущене заняття з мови отримаєш прогул». І вона закрила переді мною двері. З тих пір я більше ніколи не забувала змінного взуття, але й любов до вчительки чомусь пропала».

Ось як аналізує цю ситуацію студентка 3 курсу педколеджу:

– Учениця порушила встановлені у школі правила (дисципліну).

– Дії вчителя. Вчителька використала метод покарання.

– Результат педагогічної дії. Учениця більше не забувала змінне взуття. Але з'явився побічний результат, якого вчителька не прогнозувала: в учениці пропала любов до неї, довіра і прив'язаність. Можливо, у педагогічному багажі цієї вчительки не було таких понять.

– Методика взаємодії вчителя з учнем. Перш ніж діяти, вчитель аналізує ситуацію. Учениця порушила правила. Але який мотив її вчинку? Вона завжди була відповідальною. Вік дитинства дуже довірливий до слова й особистості дорослого, ранимий при несправедливості. Вчинок випадковий для цієї дитини. Вчителька повинна була вислухати пояснення (інформаційна реакція) і, використавши реакцію розуміння, дати розвиваючу пораду, наприклад: «Ти знаєш, я завжди перевіряю свої речі, чи все я приготувала». Після такої бесіди в учениці не пропало би бажання бути хорошою.

Важливим для розвитку професійного мислення є озброєння студентів педколеджу вміннями педагогічної техніки. Воно передбачає певні етапи.

Оволодіння фізичною дією, відтворення уявних об'єктів. Передавання стану людини за допомогою міміки і пантоміміки з добрим, сумним, веселим настроєм, наприклад: людини під дощем, під сонцем, як ходять кіт, качка, поросятко і т. д.

Перехід від мимовільно створених етюдів до конкретних шкільних ситуацій на основі цілеспрямованої трансформації образів емоційної пам'яті, наприклад: показати, як входить вчитель у клас з різним стилем поведінки і характером; продемонструвати відповідь на запитання: «Які основні завдання вирішує вчитель в перші 10 секунд уроку?».

Дії в ситуаціях, створених на основі логіки особистостей певного характеру. З цією метою утворюються навчальні пари студентів з ролями «вчитель — учень». Ці пари розігрують сценки поведінки учня в класі, вдома, з приятелями, з учителями в школі.

Підготовка до реальної взаємодії з учнем: тренування умінь викликати певні емоції, контролювати свою поведінку, її варіативність в різних ситуаціях.

З цією метою на заняттях педагогічних дисциплін у студентів розвиваємо вміння соціальної перцепції (чуттєвого сприйняття зовнішніх предметів) за допомогою певних форм і методів роботи.

- Тренування здатності розшифровувати сенсорні (чуттєві) сигнали. Робота в парах: один студент одержує завдання про приємне чи неприємне (про людину, яка подобається чи не подобається), а партнер повинен розгадати ці переживання за зовнішніми ознаками. Або заходить в аудиторію студент, демонструючи вчителя з певними намірами. Всі відгадують з якими.

- Формування умінь розрізняти невербальні сигнали згоди і незгоди. Один студент відповідає на запитання словами «так» чи «ні», а інший фіксує увагу на невербальних знаках, якими супроводжується відповідь. Тут використовуються такі вправи, коли студент каже фрази, що свідчать про позитивну відповідь, а невербальні знаки — про негативну (наприклад: «Я не поспішаю, можу вислухати вас», а дивиться на годинник; «Я готовий вас уважно вислухати», а дивиться у вікно).

- Розвиток умінь встановлювати психологічний контакт. Завдання: покликати поглядом когось до себе; проявити зацікавленість кимсь із групи, використовуючи невербальні форми спілкування (інші відгадують).

- Розвиток невербальних засобів спілкування, навичок чуттєвої культури. Студенти стоять в колі. Передати поглядом чи потиском руки один одному відповідну інформацію (за типом «зіпсованого телефону») тощо.

- Розвиток емоційно чуттєвої пам'яті: а) вправи «Тахістоскоп» (відтворити рухи з пам'яті), «Розвідник» (відзначити зміни в позах) та ін.; б) згадати й описати найяскравіші спогади шкільного життя, радості, щастя; в) уявити, що певна ситуація повторюється і ви переживаєте цей емоційний стан; г) уявіть собі, які образи (слухові, зорові, кінетичні (рухливі)

супроводжують ці стани; д) передати цей же вираз обличчям: усмішкою, очима, частотою дихання; ж) відчутти цей стан через рухи тіла: поставою, виразними жестами; з) навчитися запам'ятовувати такі фізичні прояви радості і щастя, щоб потім відтворити їх за власним бажанням.

- Комплексний розвиток невербальних засобів спілкування. В студентську групу запрошується незнайома людина. 1 хвилина спостереження — і кожен відповідає на питання: вік людини, її професія, сімейний стан, темперамент, ім'я, хобі.

- Сензитивний тренінг: а) вправа «Сеанс любові» (всі в групі демонструють поглядом, думкою, жестами любляче ставлення одного студента; він розповідає про свої відчуття); б) викликати в собі певну емоцію, сказати експертові і передати її партнерові («випромінювання»). Прислухатись до чужого відчуття і розуміти, як сприйнята емоція; інші вправи.

Наведені типи вправ дуже цінні для навчання майбутнього вчителя розумінню принципів сприйняття, мислення та переживання. На цій основі можна розвинути у студента оптимальні форми поведінки, що призводять вчителя й учнів до результативної взаємодії.

Для формування професійного мислення особливу увагу приділяємо озброєнню студентів навичками емпатійної взаємодії (емоційного відгуку на проблеми іншої людини) та педагогічної рефлексії (самоаналізу власних дій).

В основі розвитку емпатії лежать загальні уміння спостерігати, ідентифікувати (ототожнювати, порівнювати) себе з іншим та навички рефлексії (аналіз і пояснення власних переживань в конкретній ситуації). З іншого боку, бачимо можливість вже з перших днів навчання у педколеджі залучити студентів до діяльності, яка передбачає емпатійну взаємодію. Зокрема, керівник академічної групи знайомить першокурсників з проблемами емпатії, сприяє формуванню позитивної мотивації та формує установку на колективну діяльність у процесі оволодіння цією важливою професійною якістю, сприяє вибору оптимального способу індивідуальної взаємодії в ситуаціях навчальної чи виховної роботи студентської групи.

Протягом усього періоду становлення майбутнього вчителя намагаємося використовувати загальні прийоми підвищення рівня професійної емпатії:

- формування конструктивних способів подолання труднощів при взаємодії, здатності побороти власні егоїстичні позиції;
- включення інтелекту, логіки, рефлексивних умінь оцінки студента між негативним стимулом та можливою реалізацією — відповіддю;
- заміна негативних емоційних станів позитивними за допомогою вольового зусилля як результату тренування здатності до керування своїми почуттями;
- моделювання різних типів емоціогенних ситуацій, що зустрічаються в роботі з людьми (зокрема, в практиці вчителя).

На допомогу студентам-першокурсникам з цією метою рекомендуємо схеми опосередкованого самоспостереження в ситуаціях емпатійної взаємодії з однокурсниками, викладачами, приятелями та друзями такого змісту:

- визначте характер емоційної атмосфери взаємодії («позитивного заряду», «негативного заряду», «нульового заряду»). Чи спостерігається у вас подібність поглядів на довколишній світ (повна єдність, тенденція до зближення чи взаєморозуміння, тенденція до віддалення та непорозуміння)?;

- чи відчуваєте в процесі спілкування потребу щось змінити в собі, знайти більш досконалі форми поведінки? Чи бачите таку потребу в інших? Який характер вашої сумісної діяльності (чи присутні елементи творчості, чи спостерігаєте прогресуючу тенденцію до взаєморозуміння)? Чи подобається вам разом працювати, відпочивати, бути поряд? Позитивна відповідь на 5 позицій свідчить про достатній рівень розвитку стосунків.

Крім того, студентам пропонуємо вправи та поради для вправління з самим собою:

- з довірою ставитись до суб'єктивного досвіду, намагатись зрозуміти власні переживання і почуття при спілкуванні з довколишнім світом, навчитись експериментувати самого себе, шукати нові, більш вдалі форми поведінки, оцінки, судження, не боятись ставити собі запитання;

- відшукувати в довколишній реальності інформацію, яка містить зворотні та причинно-наслідкові зв'язки;
- розрізняти зовнішні сигнали як наслідки власних дій у вигляді реакцій і почуттів співрозмовника;
- вчитися свідомо робити вибір і приймати рішення про образ своєї поведінки і думок, вчитися одночасно і правдиво відповідати собі «так» чи «ні» на всі питання взаємодії;
- аналізувати свої досягнення та невдачі, намагаючись чесно зрозуміти їх причину і визначити свою роль у їх здійсненні;
- постійно вчитися спостерігати за собою під час своїх дій, намагаючись контролювати свої думки та вчинки.

До етапу тренінгу педагогічної емпатії ставимо такі завдання: 1) розвинути у студентів здатність бачити психологічні особливості і стани іншої людини; 2) розвинути нахили і здатність аналізувати поведінку та настрої інших людей; 3) розвинути вміння знаходити спільну мову з людьми за різних обставин. Для цього практикуємо ситуації у формі опису реальних подій, що відбувалися в житті конкретних учнів. Переважно це ситуації з дитинства студентів, які емоційно вражають передусім як власні переживання подій у дитячому віці. Метод співпереживання ситуації розвиває здатність не тільки аналізувати, а й переживати все, що відбувається з учнем.

Безперечно, що окремі типи подібних навчально-пізнавальних завдань, вирішення яких сприяє розвитку інтелектуальних якостей майбутнього вчителя, його професійного мислення, має у власному арсеналі кожний викладач педагогічного ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки. — К., 1996.
2. Макрідіна Л. О. Формування у студентів педагогічного училища творчого ставлення до педагогічної діяльності. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — К., 1996. — 18 с.
3. Білобровко Т. І. Практичний розум як передумова педагогічної творчості. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — К., 1996. — 18 с.
4. Сирич Л. Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач. — М., 1987.
5. Парасюк І. А. Педагогічна ситуація як складова процесу формування у студентів професійно-значущих умінь // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. — Ніжин, 1998. — Ч. 2. — С. 132–133.
6. Парасюк І. А. Формування у студентів педколеджу навичок діагностування педагогічних ситуацій // Наукові записи Рівненського державного гуманітарного університету. — Рівне, 2005. — Вип. 30. — С. 117–120.

Наталія ДУСЬ

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Професійне призначення сучасного учителя початкових класів полягає в організації та керівництві ним навчально-виховним процесом, реалізації завдань виховання, формуванні та розвитку учнівського колективу, індивідуальній роботі з учнями та батьками. Для цього він повинен володіти, зокрема, високим рівнем культури педагогічного спілкування.

На надзвичайній актуальності проблеми педагогічного спілкування для практики навчання та виховання наголошували О. Бодальов, Л. Виготський, В. Кан-Калик, О. Леонт'єв, В. Сухомлинський та ін. І. Бех визнає спілкування загально психологічною основою виховання особистості дитини [1].

Як засвідчує практика, в учителів, які щойно розпочали свою діяльність, найбільші труднощі спричиняють питання, пов'язані з комунікативною стороною педагогічної праці, вміннями та навичками вести продуктивне спілкування з вихованцями й управляти процесом спілкування. Щоб зробити педагогічне спілкування могутнім та ефективним засобом