

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ТРЕНИНГА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В.А. Савельев
ЧГПУ

THE TRAINING EFFECTIVENESS ESTIMATION PROSPECTIVE TEACHERS' PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMMUNICATION

V.A. Savelyev
ChSPU

Охарактеризованы соответствующие критерии. Определены возможности использования критериев субъективной и объективной оценки результативности тренинга профессионально-педагогического общения.

Ключевые слова: тренинг профессионально-педагогического общения, критерии оценки, субъективная оценка результативности.

In this article one can find the characterization of the respective criteria, capabilities to use subjective and objective estimation criteria of the training effectiveness estimation prospective teachers' professional-pedagogical communication results.

Keywords: the professional-pedagogical communication training, subjective criteria of result.

Образование как социальное явление характеризуется разнообразными свойствами. Вряд ли можно их осмыслить адекватно реалиям. Дело в том, что образование неисчерпаемо как по сути, так и по нюансам. Тем не менее, образование в каждом совокупном состоянии своих свойств объективно несет информацию о них, о намечающихся тенденциях в их изменениях. Однако выявление этой информации (ее отражение человеком) оказывается весьма затруднительным без специальных вспомогательных средств. Даже с их помощью можно рассчитывать на фрагментарное отражение информации о свойствах образования.

Одной из ключевых задач современного педагогического образования является формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов. Становление данного направления в педагогике связано с исследованиями отечественных и зарубежных ученых в 70–80-е гг. XX века, когда было теоретически обосновано и эмпирически подтверждено влияние форм, средств, количества и качества профессиональных коммуникаций в педагогической среде на целостный процесс образования [6, 12, 17, 18 и др.]. В этот же период были заложены основы современных методов

обучения будущих учителей профессиональному общению. Важная роль была отведена методам активного обучения, ориентированным на взаимодействие участников образовательного процесса, самообучение и саморазвитие личности учащегося.

Развитие общества стимулировало потребности в постоянном повышении коммуникативной компетентности специалистов с педагогическим образованием. Удовлетворить данные потребности с минимальными затратами учебного времени позволили новые формы организации обучения, в том числе – тренинги [2, 3, 16 и др.]. Их эффективность связана с высоким уровнем включенности личности в процесс обучения, достигаемым через систему игр, упражнений, выстроенных с учетом групповых процессов, с постоянной обратной связью всех обучающихся и преподавателя, требующих высокого уровня рефлексии обучающихся.

Профессионально-педагогические тренинги подтвердили свою эффективность на практике. Однако тренинговая форма обучения предполагает в качестве результата широкий спектр возможных достижений: от формирования практических умений и навыков, до развития личностных качеств. Это

ставит вопрос об оценке результатов обучения в тренинге. Традиционная оценка уровня усвоения материала в виде знаний, умений и навыков в данном контексте представляется недостаточной, т.к. за ее пределами остается целый комплекс потенциальных возможностей личностного развития будущего учителя в тренинге, а игнорирование оценки подобных результатов обучения не дает возможности их планирования, что снижает эффективность тренинга в целом.

Что касается тренинга профессионально-педагогического общения, его результаты предполагают не только изменения в знаниях, умениях, но и более широкий спектр личностных изменений. Встает вопрос – что мы должны планировать и оценивать как результат обучения студента на тренинге профессионально-педагогического общения? Чтобы разобраться в данном вопросе, необходимо понимание сущности отличий тренинга профессионально-педагогического общения от других форм обучения. Все авторы исследований по данному вопросу, так или иначе, отмечают необходимость изменений на уровне ценностных ориентаций, личностных качеств в процессе формирования профессионально-коммуникативной компетентности, культуры педагогического общения будущего учителя [6, 9, 8 и др.]. Но оценка данных изменений по результатам тренингового обучения производится не всегда. Многие инструменты исследования оказываются неэффективны, т.к. краткосрочность тренингового обучения не позволяет получить фиксированные объективные изменения уровня коммуникабельности личности, уровня самооценки и т.п. Но и сами по себе знания, умения и навыки не являются достаточными результатами, т.к. не дают гарантии их применения в предполагаемой профессиональной деятельности.

С другой стороны, результаты тренинга профессионально-педагогического общения не могут быть оценены только по объективным критериям, т.к. сам тренинг является актом взаимодействия субъектов. Многие исследователи отмечают особую роль преподавателя (тренера) в процессе подобного обучения [1, 5, 14]. Тренинг, переводящий сухие теоретические знания в конкретные процедуры, преломляется через личность ведущего и в этом аспекте является, безусловно, субъективной методикой. Даже исследования результатов обучения в рамках одной теоретической школы, одного течения, проведенного

разными ведущими, показывают очень существенные колебания в результатах (как по степени, так и по направленности их проявлений). Это, в частности, связано с тем, что уже само применение того или иного инструмента диагностики в сочетании с особенностями группы оказывает определенное воздействие на конечный результат. Высокий уровень взаимодействия участников обучения (как с тренером, так и между собой) создает такой уровень взаимозависимости, когда изменения одного участника немедленно вызывают цепную реакцию для всей группы.

Исходя из вышеобозначенных особенностей тренинговой формы обучения, мы можем поставить вопрос о двунаправленной системе оценки результатов обучения в тренинге:

- объективные изменения, заданные внешней, по отношению к обучающимся, целью (требования программ, стандартов, нормы общества и т.п.);
- субъективные изменения в эмоциональном состоянии, отношении, самопонимании и т.п. обучающегося.

Сочетание этих двух видов критериев является, на наш взгляд, необходимым условием при планировании и оценке результатов тренинга профессионально-педагогического общения. Соотношение их может быть различным (в зависимости от особенностей тренинга, конкретной ситуации его проведения), но исключение одного из них невозможно. Нужно отметить, что в ряде случаев специалисты считают возможным отказ от одного из предложенных критериев. Так, В. Ю. Большаков указывает на возможность тренингового обучения, где главной оценкой эффективности является мнение участников тренинга. Если участники по окончании говорят, что «им легчало», то, значит, тренинг и был эффективным, так как на это и был направлен. При этом не имеет значение, что именно в тренинге способствовало улучшению состояния участников [3].

Попробуем определить содержание каждого из представленных видов критериев.

Объективные изменения. Эта группа критериев задается на этапе планирования тренинга. Ее содержание определяется задачами, которые призван решить данный конкретный тренинг. Если мы говорим о тренинге профессионально-педагогического общения, то здесь необходимо обратиться к стандартам образования и требованиям практики. Однако спецификой тренинга является его практико-

ориентированный характер и высокая значимость личности обучающегося, что делает невозможным формирование цели и задач обучения без участия самих учащихся. Именно их понимание ситуации, их опыт общения и те затруднения, сложности, с которыми они сталкиваются в процессе общения, являются важным условием формирования целей и задач обучения. Работа преподавателя-тренера – в выстраивании целостной модели целей и задач обучения на основе сочетания всех обозначенных аспектов. Результаты по данному виду критериев могут быть представлены в виде объективно измеряемых показателей.

Если мы говорим о профессионально-педагогическом общении, то это сфера деятельности учителя, обеспечивающая любую другую его профессиональную деятельность, создающая основу для ее существования. В таком понимании критерии оценки тренинга профессионально-педагогического общения будущего учителя должны быть максимально широки, чтобы охватить весь спектр его профессиональной деятельности.

Педагогическая профессия связана с личностью воспитанника, образование имеет непосредственную направленность на изменения личности в целом. Обучение в форме тренинга предполагает изменение личности, но объективной оценке в данном случае могут подвергнуться далеко не все изменения. Если мы будем рассматривать личность, вслед за К.К. Платоновым [11], как систему из четырех подструктур, то объективными результатами обучения в тренинге станут изменения в подструктуре социального опыта, которая включает знания, умения, навыки и привычки, приобретенные в личном опыте путем обучения. Это созвучно многим исследованиям по оценке результатов обучения в области коммуникативных тренингов, к которым относят:

- приобретение знаний;
- приобретение умений и навыков;
- изменение установок и поведения

[4, 13].

Но все, кто занимается изучением тренингов, знают о возможности временного характера происходящих изменений: приобретенные знания забываются, навыки – не используются. Это особенно актуально для нашей темы, т.к. профессионально-педагогическое общение для будущих учителей не является данностью, ему только предстоит состояться. Отсроченность применения полу-

ченных знаний, умений не позволяет нам говорить об эффективности тренинга в долгосрочной перспективе. В таком случае необходимы критерии оценки эффективности, которые подтвердят возможность перехода полученных знаний, умений на уровень направленности личности, посредством ее саморазвития. Нам необходимы критерии, которые позволят говорить о процессе изменений на уровне подструктуры направленности, которая объединяет желания, отношения, ценности, идеалы и моральные черты личности.

Субъективные изменения. Данная группа критериев содержательно представляет собой модель, являющуюся результатом взаимной работы студента и преподавателя-тренера. Это определение субъективных критериев результативности. В ряде исследований в качестве таковых предлагается использование обратной связи, которая должна быть максимально конкретной, адресоваться к поведенческим проявлениям, а не к личности, выражаться скорее в терминах субъективных ощущений и чувств, а не объектных суждений и т.д. [7, 10, 15 и др.]. Однако, на наш взгляд, в таком понимании субъективных критериев оценки результатов тренинга отсутствует возможность перехода развития в саморазвитие, обучения – в самообучение. Действительно, изначальной формой выражения субъективной оценки результатов тренинга должна стать оценка эмоционально-чувственная, как условие формирования ценностно-мотивационной сферы личности. Однако необходим переход к осмыслению и самооценке, самоанализу. Чтобы осуществить данный переход нам необходимо предпринять определенные шаги уже на этапе планирования и целеполагания.

Тренинг строится на основе двух видов целей: объективной и субъективных целях каждого из участников, которые они ставят в начале каждого тренинга. Эти цели могут быть более или менее конкретными, могут претерпевать изменения. Задача преподавателя-тренера – помочь каждому из участников определить инструменты для оценки степени достижения его цели.

Активность каждого из участников является необходимым условием проведения любого тренинга. Самооценка активности – еще один важнейший инструмент. В данном случае нас будет интересовать не достижение объективного уровня активности, а самооцен-

ка изменения активности каждого конкретно-го участника в процессе работы.

На любом тренинге формируется способность в самооценке и рефлексии, осознание уровня самооценки, самоанализа, собственных изменений в данной области каждым участником.

Следует учитывать субъективный уровень удовлетворенности результатами самоизменений. В ряде работ предлагается учитывать эмоциональную удовлетворенность участников, но данный критерий является, по сути, бессодержательным, т.к. подобная удовлетворенность может быть не связана с содержанием проделанной работы. Самоизменения же могут носить как запланированный (в виде цели), так и спонтанный характер, но сам факт их осознания создает для учащегося возможность перейти к формированию собственного отношения к данным изменениям, т.е. осуществить переход к уровню направленности.

Сочетание данных условий с объективными изменениями дает нам возможность говорить о таком ключевом критерии, как субъектность студента в тренинге, где он является не только учеником, равным в отношении с преподавателем, активным в процессе обучения, но и несущим ответственность за свою активность, оценивающим себя, готовым ставить цели и достигать их при помощи преподавателя.

На основании вышеизложенного правомерно сделать вывод о том, что при условии сочетания двух видов критериев, мы можем давать оценку результативности проведенного тренинга, который относится к группе активных форм и методов обучения, что делает необходимым анализ и оценку степени активности (как внутренней, так и внешней) каждого участника обучения и его готовности к углублению степени активности в обозначенной будущей профессиональной сфере.

Литература

1. Бакли, Р. *Теория и практика тренинга* / Р. Бакли, Д. Кейпл. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
2. Баскаков, А.М. *Формирование культуры управленческого общения у руководителей и учителей общеобразовательных школ: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук* / А.М. Баскаков. – Челябинск, 1999. – 316 с.
3. Большаков, В.Ю. *Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры* / В.Ю. Большаков. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 380 с.
4. Дугина, О.А. *Как повысить эффективность проведения обучения* / О.А. Дугина // *Персонал*. – 2001. – №3. – С. 21–27.
5. Зайцева, Т.В. *Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие* / Т.В. Зайцева. – СПб.: Речь, М.: Смысл, 2002. – 80 с.
6. Кан-Калик В.А. *Педагогическое творчество* / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 141 с.
7. Кларин, М.В. *Корпоративный тренинг: от А до Я* / М.В. Кларин. – М.: Дело, 2002. – 224 с.
8. Крылова, Н.Б. *Формирование культуры будущего специалиста* / Н.Б. Крылова. – М.: «Высшая школа», 1990. – 142 с.
9. Панфилова, А.П. *Тренинг педагогического общения: учебное пособие для вузов* / А.П. Панфилова. – М.: ИЦ Академия, 2006. – 336 с.
10. Петровская, Л.А. *Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды* / Л.А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.
11. Платонов, К.К. *Структура и развитие личности* / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
12. Леонтьев, А.А. *Педагогическое общение. 2-е изд., перераб. и доп.* / А.А. Леонтьев. – М.: Нальчик, 1996. – 47 с.
13. Ли, Д. *Практика группового тренинга* / Д. Ли. – СПб.: Питер, 2002. – 224 с.
14. Марасанов, Г.И. *Социально-психологический тренинг. 5-е изд* / Г.И. Марасанов. – М.: Когито-Центр, 2007. – 251 с.
15. Рассел, Т. *Навыки эффективной обратной связи* / Т. Рассел. – СПб.: Питер, 2002. – 176 с.
16. Форверг, М. *Характеристика социально-психологического поведения* / М. Форверг, Т. Альберг // *Психологический журнал*. – 1984. – Т. 5. – № 4. – С. 57–64.
17. Popp, W. *Die Perspektive der Kommunikativen Didaktik* / W Popp // *Kommunikative Didaktik: soziale Dimensionen des didaktischen Feldes*. – Weinheim, Basel, 1976.
18. Schafer, K.H. *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik* / K.H. Schafer, K. Schaller. – Heidelberg, 1973.

Поступила в редакцию 31 октября 2008 г.