Семенова Г. А.

ОСОБЕННОСТИ ТРАНСЛЯЦИИ ПРЕДМЕТНОГО ЗНАНИЯ В ДИАЛОГЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2007/5/87.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2007. № 5 (5). С. 190-193. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2007/5/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

психологический уровень развития стратегического мышления (29% руководителей) характеризуется проникновением руководителей в реализующийся ход ситуации управления в результате формирования причинно-следственных связей, понимания тенденций и выбора способов развития организации. Результатом является значительное расширение пространственно - временного континуума управления и осознание руководителем его целостности. Данная целостность является для руководителя основанием долгосрочного прогноза развития рынка продукции, труда, сбыта, тенденции развития организации при согласовании внешних требований и внутренней временной организации. Время становится ценностью руководителя и проявляется третий механизм взаимосвязи терминальных ценностей и типов межличностных отношений. Руководители с некоторой профессиональной неподготовленностью к вычленению моделей социального будущего переживают события без временной перспективы, что не позволяет им распределить ресурсы в ситуации, т.к. отсутствует осознание целостности пространственно-временного континуума управления. Это в свою очередь является препятствием к дальнейшему развитию стратегического мышления и выбору оптимальной стратегии развития за счёт потенцирования времени.

Руководители социального уровня являются инициирующим началом ситуации развития, целенаправленно и оптимально использующие все свои психические, личностные ресурсы субъекта управления для решения приоритетных профессиональных и личностных задач.

Список использованной литературы

1. **Абульханова К.А.** Время личности и время жизни [Текст] / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. - СПб.: Амеитейя, 2001. - 304 с.
2. **Акмеология: итоги, проблемы, перспективы** [Текст] // Материалы научно-практической конференции, посвященной 10-летию кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАГС / Под ред. А.А. Деркача. - М.: Издательство РАГС, 2004. - 270 с.
3. **Бакулин И.И.** Соотношение профессиональных способностей к принятию и исполнению решений. Монография [Текст] / И.И. Бакулин, А.К. Маркова, Г.С. Михайлов. - М.: Народное образование, 2003. - 103 с.
4. **Вишняков И.А.** Акмеологические стратегии формирования субъектности школьного психолога в вузе [Текст] / И.А. Вишняков. - М.: МААН, 2005. - 32 с.
5. **Савченко Т.Н.** Динамика взаимодействия психических систем: подходы и модели [Текст] // Психологический журнал / Т.Н. Савченко. – 2007. - № 3. - С. 45-56.

ОСОБЕННОСТИ ТРАНСЛЯЦИИ ПРЕДМЕТНОГО ЗНАНИЯ В ДИАЛОГЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ

Семенова Г. А.
Нижегородский государственный педагогический университет

При овладении студентом предметным профессиональным знанием в процессе обучения в вузе его собственный опыт ученичества, видение будущей профессии постоянно сталкиваются с реальной учебно-профессиональной действительностью, подвергаются переосмыслению и корректировке. В раздвоенности «личность - профессия», множественности их отношений потенциально задан конфликт различных внутренних позиций личности студента, ее ценностных ориентаций. Выявить и разрешить возникающие противоречия, вывести этот конфликт в область анализа, направить познавательную активность студента в необходимое русло, согласовать его ценности с ценностями профессиональными возможно только через внутренний и межличностный диалог в процессе взаимодействия субъектов обучения - педагога и студента.

Используя в своей практике учебный диалог, преподаватель вуза имеет возможность решить ряд конкретных задач, отвечающих сути профессионального обучения, важных для становления студента и для собственной деятельности, - он обеспечивает овладение студентами теоретико-методологическими основами изучаемой науки, развитие их познавательных интересов, профессиональных воззрений и отношений; выработку навыков учебной и профессиональной коммуникации; вооружение способами предъявления собственной точки зрения в ситуации живого общения; видение широкого спектра возможных решений практических задач; гармонизирует свое взаимодействие со студентом - будущим специалистом при решении учебно-профессиональных проблем.

Выбор способа трансляции научного знания посредством диалога является предметом творчества преподавателя и зависит от возможностей предметного материала, условий обучения, личностных особенностей и профессиональных возможностей самих субъектов обучения. Возможности высшей школы в этом плане широки. При возрастающем знаниевом потоке, с одной стороны, и уплотнении содержания обучения во временных рамках - с другой, преподаватель сталкивается с необходимостью поиска такого сочетания традиционных монологических и диалогически организованных способов трансляции профессионального знания, которое обеспечивало бы и максимальный объем усвоения знаний, и развитие критичности студентов по отношению к самим себе как будущим специалистам.

Диалогический подход к научению с позиций обучающегося прежде всего предполагает свободу выбора студентом пути и способов активности. Такой подход подразумевает обеспечение безопасности личностного проявления обучающегося во всех учебных ситуациях и наличие актуальной ситуации интернализации

новых форм, способов и средств социально-профессионально-коммуникативной деятельности. Личностный компонент этого подхода означает, что все обучение строится с учетом прошлого опыта студента, его особенностей в субъект-субъектном взаимодействии. Знание «преломляется» через опыт обучающегося, его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т.д., а процесс обучения принимает их и соразмеряется с ними [Зимняя 2001].

Для решения таких задач учебный диалог должен иметь широкий целевой спектр, но четкую целенаправленность, ведь виды диалога разнообразны, взаимозависимы, проникают друг в друга, сменяют друг друга в развитии мысли и эмоций. В соответствии с типологией диалога, предложенной С.В. Беловой [Белова 1995], он может носить мотивационный, автономный, самопрезентующий, самореализующий, критический, конфликтный, рефлексивный, смыслотворческий, а также духовный характер.

Диалог, кроме обеспечения глубокой смысло-ценностной насыщенности, связывает дидактическую подсистему целостного процесса освоения предметного знания и коммуникативную подсистему. Поэтому в целостном процессе обучения дидактическая подсистема является содержательной, а коммуникативная - формообразующей. На практике это означает, что если преподаватель хочет проработать со студентами конкретный предметный материал (осмыслить, обсудить, обменяться мнениями), то ему необходимо продумать не только содержание этого материала, но и способы диалогического объединения с обучающимися в ходе занятия [Лобанов 2002: 60].

Диалог будущего специалиста с другими субъектами образовательного пространства - преподавателем, другими обучающимися, авторами изучаемых текстов, учеными-теоретиками и практиками и пр. - имеет место практически в каждом используемом в вузе методе обучения. Вступив в диалог с автором предметного знания (в сочинении, эссе), с преподавателем, сокурсниками (в дискуссии, дебатах, беседах), студенты выражают свое Я, сообщают о себе как о носителе определенных отношений к будущей профессиональной деятельности и осознают, каковы же эти предпочтения и диспозиции. При этом они получают представление об отношении к изучаемым вопросам других субъектов обучения, занимая поочередно активную позицию, прислушиваются к иной точке зрения на изучаемую проблему, формируя свою собственную.

В соответствии с целью и характером трансляции предметного знания, предпочитаемыми способами активности субъектов обучения в большинстве традиционных и современных методов можно выделить и продуктивно использовать их диалогическую составляющую. Методы учебного диалога имеют ряд преимуществ перед традиционными методами, т.к. способствуют получению не только прочных, оперативных, практически ориентированных знаний и умений, но и творческому их применению, развитию критических интеллектуальных качеств, креативности в выработке собственных позиций.

В логике движения учебной деятельности студента от менее компетентного состояния к более компетентному можно выстроить формы и методы обучения, существующие в современном вузе, в своего рода континуум, на одном полюсе которого монолог (информационная лекция), в середине наиболее полно представлены варианты взаимодействия преподавателя и студентов (диспут, дискуссия, игра и т.п.), а на противоположном полюсе - диалог и полилог будущего специалиста в русле личностной и профессиональной мотивации, разворачивающиеся на духовном уровне. Т.е. идея включения диалога в процесс трансляции предметного знания модифицирует учебную деятельность: учебная преобразуется в познавательную, познавательная в исследовательскую, восприятие знания становится взаимодействием с его носителем, а оно в свою очередь приобретает черты «взаимного транслирования Я»; восприятие научной теории преобразуется в общение посредством научного факта, а оно - в общение с Автором, идентификацию позиции своего Я с позицией Автора [Щуркова 2002: 110].

Важно, чтобы преподаватель при планировании диалогового взаимодействия исходил не из частного фрагмента учебного материала, а из ощущения целостного процесса развития студента [Губанова 1998]. И когда мы говорим о трансляции предметного знания в диалоге, речь ведется не о том, чтобы сводить смысл каждого педагогического действия только к диалогу, а о том, чтобы ясно понимать, что в различных случаях можно оптимально подобрать и использовать простое сообщение, монолог, а также различные виды диалога как наиболее эффективное непосредственное взаимодействие всех субъектов педагогического процесса [Лобанов 2002: 13]. «Диалогические отношения студентов и преподавателя на проблемной лекции, работа на должности специалиста в деловой игре, подготовка и защита дипломного проекта по реальной проблематике… - все эти новые формы активности обучающихся несут в себе черты как учения, так и труда, и в сочетании с традиционным составляют исторически новое явление, не имеющее аналогов в традиционной педагогике. Здесь не представлены в чистом виде деятельность учения и деятельность практическая; с помощью системы форм и методов обучения задается контекст будущей профессиональной деятельности, причем не только предметный, но и социальный» [Вербицкий 1991: 7].

Монологический способ передачи знаний на первых этапах освоения содержания предмета не только возможен, но и желателен, поскольку именно монологически построенное знание позволяет за ограниченный период учебного времени передать большой объем информации, не требующей доказательств, понимаемой как условия решения проблемы и систему основных определений и понятий.

Говоря о процессуальной стороне конкретных, основанных на диалоге методах обучения в современной педагогике, мы можем предположить, что наиболее логично сгруппировать их следующим образом: методы, построенные на внутреннем диалоге субъекта; методы, построенные на диалоге (педагогическое общение двоих); методы, построенные на полилоге (общение многих субъектов процесса обучения). Каждый из них

потенциально обладает большими формирующими возможностями. Т.е. чтобы стать практически и теоретически компетентным студенту необходимо совершить тройной переход: от текста к мысли, от мысли к обсуждению, от обсуждения к действию. Это делает знание осмысленным. Преподаватель может выбрать в имеющемся арсенале методов обучения и выстроить процессуально такую их систему, которая позволит зафиксировать отрефлексированный индивидуальный опыт студента как текущий и конечный результаты (к окончанию обучения в вузе) его личностного и профессионального развития.

К методам, построенным на внутреннем диалоге субъекта, можно отнести вербальные методы, развивающие аналитическое мышление, культуру самореализации личности в тексте, рефлексии (проблемная лекция, эссе, ответ автору, письменное исследование научного или художественного текста в различных вариантах и т.п.). По особенностям созданных студентами текстов преподаватель имеет возможность исследовать и сделать выводы об индивидуальной специфике их мыследеятельности, степени и особенностях личностного восприятия материала в данной предметной области, культурно-смысловых и мировоззренческих позициях, готовности к диалогу на начальном и конечном этапе обучения и отслеживать происходящие изменения в ходе обучения. Внутренний диалог включает механизм перехода от определений к личностным смыслам, которые порождаются еще в рамках взаимодействия студента с формализованной текстовой структурой.

Усиление значимости смыслообразующих процессов возникает при переходе к эмоционально-образному уровню решения профессионально важных спроектированных преподавателем учебных задач, которые по своему характеру могут быть стандартными или оригинальными, художественно-образными или конкретно-научными, отражающими пространство внутреннего мира автора текста.

Однако необходимо отметить, что способность к внутреннему диалогу формируется у студента только при наличии опыта активного участия в различных формах внешнего диалога [Вербицкий 1991: 96]. Условия для этого создаются при использовании в дальнейшем диалогического и полилогического общения в обучении, поэтому методы, построенные на внутреннем диалоге, необходимо дополнять включением методов диалога и полилога, а также самостоятельной работы студентов.

Методы, построенные на межличностном диалоге (общение двоих), могут предполагать активность разных субъектов обучения - не только преподавателя и учащегося, но и двух педагогов, двух учащихся: эвристическая беседа, бинарная лекция, парная работа студентов. Применение таких методов требует четкого обоснования их целей и места в учебном процессе. Они могут быть использованы там, где их применение дидактически и психологически оправдано, а другие методы и формы обучения не могут дать необходимого качества подготовки специалиста. Т.к. учебный диалог на практике широко разворачивается во времени, вариативен, может легко изменить направление мысли, задаваемое преподавателем изначально, их внедрение в учебный процесс должно быть всесторонне обдумано преподавателем.

Методы, основанные на диалоге, трудоемки, но весьма эффективны. В некоторых дидактических системах беседа как яркий пример педагогического общения двоих была поднята до уровня ведущего метода. Однако такие методы нельзя назвать универсальными, т.к. их эффективность зависит от базового уровня знаний и сформированности позиций и отношений (которые дают методы, основанные на внутреннем диалоге), а практику решения поставленных в ходе изучения проблем можно получить, включая в обучающий процесс продуктивные полилогические методы.

Работая в основном с большой аудиторией, преподаватель может планировать общение двоих либо в целях корректировочных и воспитательных, либо демонстрационных (показывая на примере диалога с учащимся или другим преподавателем культуру диалогического общения). Средством управления мышлением студентов в диалоге является система заранее подготовленных преподавателем вопросов (проблемных и информационных), составляющих своеобразный «проблемный запас» преподавателя. Вопросы информационные ставятся с целью актуализации уже имеющихся у студентов знаний, необходимых для понимания существа проблемы и начала умственной работы по ее разрешению (направлены в прошлое). Проблемные вопросы указывают на сущность учебной проблемы и на область поиска неизвестного в проблемной ситуации (направлены на будущее) [Хуторской 1998: 219].

В вопросе отражается результат предшествующего мыслительного анализа условий решения познавательной задачи, отделения понятного от непонятного, известного от неизвестного, эмоциональный и ценностный посыл. Он указывает на искомое задачи и область поиска неизвестного в проблемной ситуации. И, наконец, вопрос - средство вовлечения студента в диалогическое общение, в совместную мыслительную деятельность и фактор управления этой деятельностью [Вербицкий 1991: 109].

Методы, построенные на полилоге (дискуссии разного рода, дебаты, симпозиумы, «мозговой штурм», творческие игры), имеют целью развитие аналитического мышления обучаемых, навыки самопрезентации, культуры устного изложения, предполагают возможность отстаивать собственную позицию среди прочих, самореализацию субъектов. Ведущий мотив таких методов - достижение целей, направленных не только на овладение новыми знаниями, но и на преобразование их в творческом коллективном процессе, выработку новых смыслов, на совершенствование личностных качеств учащихся, а также диагностику имеющегося уровня знаний и стимулирование дальнейшего саморазвития [Джонсон 2001; Лийметс 1975; Оганесян 2002; Селевко 2004].

Педагогические задания получают динамическую развертку в совместных коллективных формах работы субъектов образовательного процесса, при этом включается механизм полилога как межличностного обще-

ния и взаимодействия, в результате чего у всех субъектов появляется новый опыт - результат совместных усилий. Формирование не только предметной, но и социальной компетентности субъектов учения осуществляется путем вхождения в интерактивные группы, представляющие собой модели будущей профессиональной среды [Вербицкий 1991: 70].

Методы, построенные на полилоге, целесообразно применять, когда знание многоаспектно, когда требуется согласование противоречивых ожиданий и интересов, а формализованные процедуры принятия решений не дают необходимого результата. Каждый участник полилога не только имеет право, но и подвигается преподавателем к высказыванию своей точки зрения, своего отношения к поставленной проблеме. В организованном полилоге нужно найти ту альтернативу, которая не содержится ни у одного из участников и в то же время каждого устраивает.

Т.о. традиционно используемые в вузовской практике методы обучения могут быть ориентированы на различные виды диалога, что значительно обогащает традиционный процесс трансляции предметного знания в вузе. Учебный диалог дает возможность проявить индивидуальность всем его субъектам, обогатив предметное знание личностными смыслами, выявить профессиональные и личностные позиции в динамике педагогического общения, готовность к трансформации социокультурного опыта, осознание профессионального обучения как системы присвоения знаний. Итогом является индивидуальное самоопределение в профессии, нахождение в профессиональном знании своих собственных смыслов и мотивов, а затем и формирование качеств и умений.

Список использованной литературы

1. **Белова, С.В.** Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками целостно-смыслового содержания гуманитарных предметов: Автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В. Белова. - Волгоград, 1995. – 18 с.
2. **Вербицкий, А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А.Вербицкий. - М.: Высш. шк., 1991. – 204 с.
3. **Губанова, Т.М.** Опыты мыследеятельностной педагогики / Т.М. Губанова. М.: Ин-т учебника «Пайдейя», 1998. 290 с.
4. **Джонсон, Д.** Методы обучения: Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек. - СПб.: Экономическая школа, 2001. – 256 с.
5. **Зимняя, И.А.** Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - М.: Логос, 2001. – 383 с.
6. **Лийметс, Х.Й.** Групповая работа на уроке / Х.Й. Лийметс. - М.: Знание, 1975. – 64 с.
7. **Лобанов, А.А.** Основы профессионально-педагогического общения / А.А. Лобанов. - М.: Академия, 2002. 192 с.
8. **Оганесян, Н.Т.** Методы активного социально-психологического обучения: Тренинги, дискуссии, игры / Н.Т. Оганесян. - М.: Ось, 2002. – 176 с.
9. **Селевко, Г.К.** Дискуссия как эффективный метод познания / Г.К. Селевко // Школьные технологии. - 2004. - № 5. - С. 106-114.
10. **Хуторской, А.В.** Эвристическое обучение: Теория, методология, практика / А.В. Хуторской. - М.: Междунар. пед. академия, 1998. – 266 с.
11. **Щуркова, Н.Е.** Формирование жизненного опыта у учащихся / Н.Е. Щуркова, Л.Д. Рагозина. - М.: Пед. общ. России, 2002. – 160 с.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

Семёнова Е. А.
Иркутский государственный технический университет

Профессиональная подготовка будущего психолога нуждается сегодня в совершенствовании, а именно - в усилении связи психологической теории с теми практическими проблемами, которые волнуют современную школу. Данную задачу можно решить через использование проблемных, диалоговых методов обучения в процессе преподавания психологических дисциплин. Преподавание психологии является одним из видов деятельности, к которому готовятся студенты-психологи на факультетах психологии университетов. Методика преподавания психологии является основной дисциплиной, которая предназначена для подготовки студентов к педагогической деятельности наряду с педагогикой и педагогической психологией. Основные задачи курса: формирование у студентов знаний и умений задавать цели обучения различным психологическим дисциплинам различных контингентов учащихся; разрабатывать модифицировать программу и содержание обучения курсов психологии для различных ситуаций обучения; планировать, готовить и реализовать процесс обучения психологии разными методами, в разных формах и с помощью разных средств.

Данная дисциплина содержат богатый потенциал для актуализации достижений будущих профессионалов. Условно эти возможности можно разделить на две группы. Первая включает в себя возможности, связанные с развитием различных характеристик будущего преподавателя психологии: потребности в самостоятельной познавательной деятельности, профессиональном совершенствовании и творческой саморегуляции, способности анализировать, рефлексировать педагогические действия. Вторая группа связана с развитием отношения студента к самому себе как субъекту педагогической деятельности, со становлением его отношения к детям и подросткам, с развитием интереса к внутреннему миру обучающегося.

В процессе преподавания дисциплины применяются различные формы ведения учебных занятий: лекции, практические, семинарские занятия. Особое внимание при организации процесса обучения преподава-